



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.3

SETEMBRO
2021



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC



ed.3 | SETEMBRO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 3ª ed. Setembro/2021. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto em português

ISSN/2675-5203

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 - Ciências da Administração | 6 - Ciências Sociais Aplicadas |
| 2 - Ciências Biológicas | 8 - Direito |
| 3 - Ciências da Saúde | 7 - Linguística, Letras e Arte |
| 4 - Ciências Exatas e da Terra | 9 - Tecnologia |
| 5 - Ciências Humanas/ Educação | 10 - Teologia |

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da Integralize - SC – Brasil

Revista Tecnológica da INTEGRALIZE- Ed.3, n.01,
Setembro/2021. Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto em Português

ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas/ Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Direito
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Teologia

EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela INTEGRALIZE - Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>

Diretor Geral

Luan Trindade

Diretor Administrativo-Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Diretor Acadêmico

Hélio Sales Rios

Editora-Chefe

Vanessa Sales

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Revisores

Hélio Sales Rios

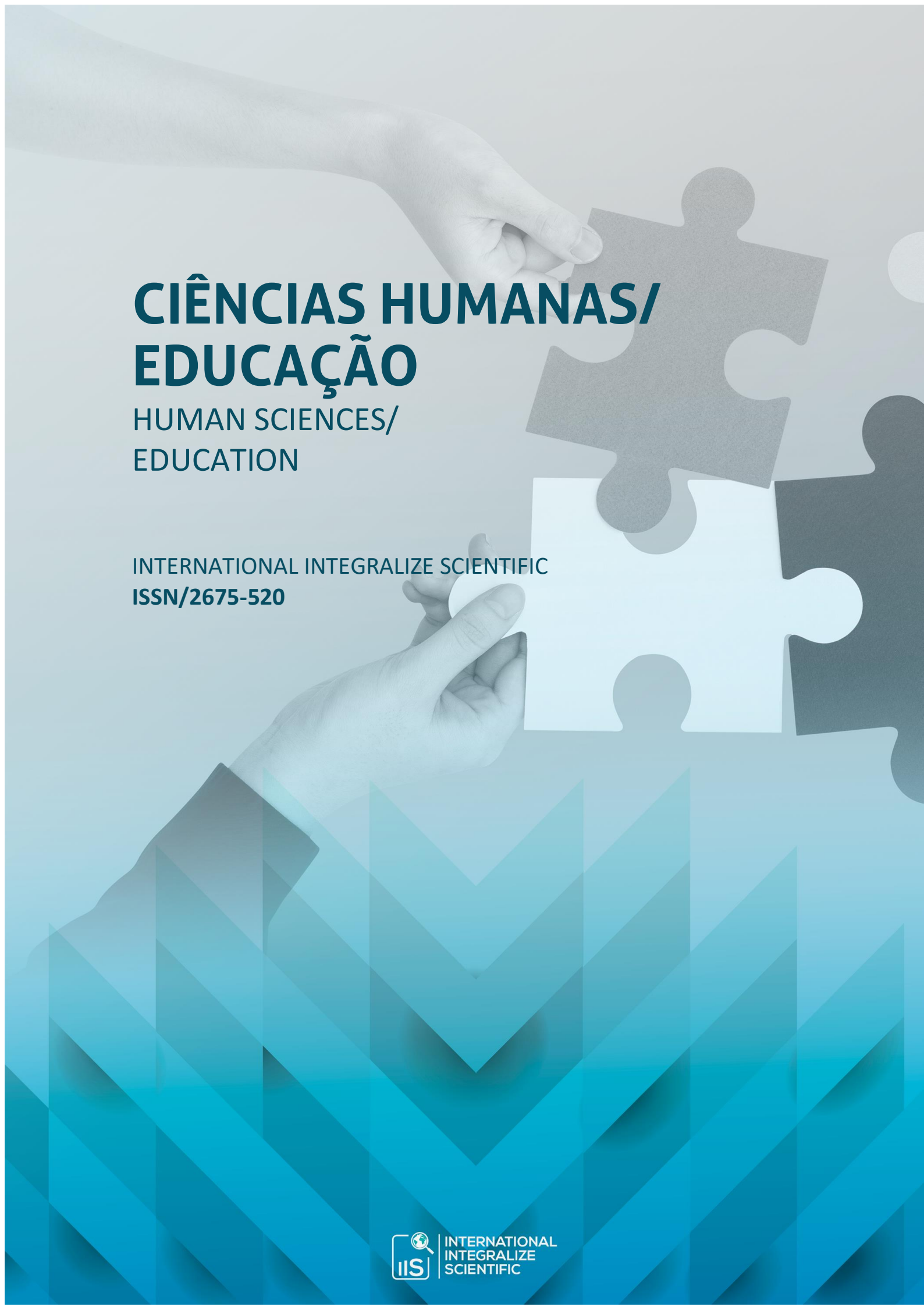
Mac Janet Alves Lima

Diagramação

Balbino Júnior

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos nos artigos são de responsabilidade exclusiva de seus Autores.



CIÊNCIAS HUMANAS/ EDUCAÇÃO

HUMAN SCIENCES/
EDUCATION

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN/2675-520



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC



SUMÁRIO - CIÊNCIAS HUMANAS/ EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONTEXTUALIZADA COM A REALIDADE SOCIOCULTURAL DO EDUCANDO - Autor: Leonardo Pereira Cavalcante.....	08
INCLUSIVE EDUCATION CONTEXTUALIZED WITH THE SOCIO-CULTURAL REALITY OF THE EDUCATE	
AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM - Autor: Adriano José de Santana.....	20
AFFECTIVITY AND LEARNING.	
AFETIVIDADE DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO - Autor: Leonardo Pereira Cavalcante.....	27
AFFECTIVENESS WITHIN THE INCLUSIVE SCHOOL CONTEXT	
COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL - Autora: Sueli Cunha dos Santos Muniz.....	36
LEARNING COMMUNITY. A SOCIAL TRANSFORMATION	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR - Autor: Ricardo Silva Fagnoli.....	51
INCLUSIVE EDUCATION AND THE ROLE OF THE TEACHER.	
FATORES INTERNOS E EXTERNOS RESPONSÁVEIS PELA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CIRCUITO ESCOLA TÉCNICA – SÃO VICENTE/SP - Autor: Ricardo Silva Fagnoli.....	59
INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS RESPONSIBLE FOR SCHOOL DROPOUT PROFESSIONAL EDUCATION IN THE TECHNICAL COURSE IN NURSING AT THE CIRCUIT EDUCATION INSTITUTION TECHNICAL SCHOOL – SÃO VICENTE/SP.	
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA ESCOLA E FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA - Autor: Adriano José de Santana.....	72
DEMOCRATIC AND PARTICIPATORY SCHOOL MANAGEMENT SCHOOL AND FAMILY IN THE CONSTRUCTION OF DEMOCRATIC AND PARTICIPATORY SCHOOL MANAGEMENT.	
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN - Autor: Leonardo Pereira Cavalcante.....	80
SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME	
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA - Autor: Sueli Cunha dos Santos Muniz.....	91
THE CHALLENGES OF FIELD EDUCATION IN ACADEMIC EDUCATION	
A DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: NOVOS DESAFIOS PARA A INSTITUIÇÃO E PROFISSIONAIS EM MEIO AO CONTEXTO DA PANDEMIA TRAZIDA PELO NOVO CORONAVÍRUS - Autor: Eber Pereira Sisterna	105



**THE DEFICIENCY OF BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION: NEW CHALLENGES FOR THE
INSTITUTION AND PROFESSIONALS Amidst THE CONTEXT OF THE PANDEMIC BROUGHT BY
THE NEW CORONAVÍRUS**

EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS - Autores: Dilton Alan Cordeiro de Oliveira e Israel Carvalho Novaes.....122

EDUCATION: BRAZILIAN PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA - Autores: Dilton Alan Cordeiro de Oliveira e Israel Carvalho Novaes.....128

PSYCHOMOTRICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR CHILD DEVELOPMENT

A IMPORTÂNCIA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL - Autora: Patrícia Aparecida Trindade Vargas138

THE IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL ADVISOR

PEDAGOGIA: AS PRÁTICAS DO PEDAGOGO NO ÂMBITO JURÍDICO - Autora: Patrícia Aparecida Trindade Vargas.....149

PEDAGOGY: PEDAGOGY PRACTICES IN THE LEGAL FRAMEWORK

UM OLHAR PARA O BULLYING E CYBERBULLYING - Autora: Patrícia Aparecida Trindade Vargas.....157

A LOOK AT BULLYING AND CYBERBULLYING

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL - Autor: Luciano da Silva Dário.....163

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE EDUCATIONAL FRAMEWORK

CONHECIMENTO: AGENTE TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE PELA EAD - Autor: Luciano da Silva Dário.....173

KNOWLEDGE: TRANSFORMING AGENT OF THE SOCIETY BY EAD

AValiação NO ENSINO SUPERIOR SOB O VIÉS MOTIVACIONAL - Autora: Denize Oliveira Dantas.....180

EVALUATION IN HIGHER EDUCATION UNDER THE MOTIVATIONAL BIAS

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO ÀS DIFERENÇAS - Autora: Gabrielle Pereira Fontainha de Carvalho.....188

CURRICULUM ADAPTATIONS AND THE RIGHT TO DIFFERENCES

ADAPTAÇÕES CURRICULARES: DA DIFERENCIAÇÃO À APLICABILIDADE - Autora: Gabrielle Pereira Fontainha de Carvalho.....106

CURRICULUM ADAPTATIONS: FROM DIFFERENTIATION TO APPLICABILITY

DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO, COMO MUDAR ESTE ATO SELVAGE NO AMBIENTE ESCOLAR? - Autor: Josué Francisco Aguiar.....204

DISCRIMINATION AND PREJUDICE, HOW TO CHANGE THIS WILD ACT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT?



**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONTEXTUALIZADA COM A REALIDADE
SOCIOCULTURAL DO EDUCANDO**
**INCLUSIVE EDUCATION CONTEXTUALIZED WITH THE SOCIO-CULTURAL
REALITY OF THE EDUCATE**

Leonardo Pereira Cavalcante

CAVALCANTE, Leonardo Pereira. **A educação inclusiva contextualizada com a realidade sociocultural do educando.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 03-11, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

A partir do tema educação inclusiva contextualizada com a realidade sócio cultural do educando tem como finalidade estabelecer o desenvolvimento de discussões acerca de temas, que viabilize um processo educacional estruturado nos aspectos sociais e culturais do aluno inserido no sistema regular de ensino. Desse modo compreende-se que o objetivo principal é estabelecer metas para a construção de ações metodológicas contextualizadas com a realidade social do educando. Para o desenvolvimento deste artigo se fez necessário uma pesquisa bibliográfica para compreensão da educação inclusiva através da interação família e escola e o desenvolvimento da ação educativa a partir da realidade do educando. Nesta perspectiva, compreende-se que a inclusão escolar se torna possível mediante a inter-relação família e o desenvolvimento didático, pedagógico e metodológico intrínseco a realidade social e cultural do aluno. Assim, entende-se que a educação contextualizada nas perspectivas socioculturais dos alunos facilita a mediação dos conteúdos elaborados para a construção do conhecimento científico do aluno e do desenvolvimento cognitivo valorizando as diferenças intelectuais, físicas e genéticas.

Palavras-chaves: Educação. Realidade. Inclusão.

ABSTRACT

From the theme contextualized inclusive education with the sociocultural reality of the student is aiming to establish the development of discussions on topics, which facilitates an educational process structured in the social and cultural aspects of students inserted into the regular school system. Thus it is understood that the main objective is to set goals for the construction of contextualized methodological actions with the student's social reality. For the development of this article a literature search was necessary for understanding inclusive education through interaction with family and school and the development of educational action from the student's reality. In this perspective, it is understood that school inclusion is made possible by family interrelationship here and the educational development, pedagogical and methodological intrinsic social and cultural reality of the student. Thus, it is understood that the contextual education in socio-cultural perspectives of students facilitate the mediation of content developed for the construction of scientific knowledge and the student's cognitive development valuing intellectual, physical and genetic differences.

Keywords: Education. Reality. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento educacional a partir da realidade sociocultural do educando é um tema pertinente para os dias atuais, pois trata-se de um assunto necessário para discussões de em planejamentos pedagógicos, reuniões de pais e mestre e entre outros eventos do âmbito educacional.

A constituição deste artigo a partir deste tema nos proporciona abordar assuntos relevantes sobre o processo educacional numa perspectiva inclusiva. Assim, compreende-se que aborda-se conceitos e definições educativas e/ou pedagógicas pertinentes e propícias para o século XXI.

O objetivo principal é estabelecer metas para a construção de ações metodológicas contextualizadas com a realidade social do educando, a partir de uma perspectiva inovadora no processo educacional valorizando o processo de interação, que valorize a diversidade nos diversos aspectos que envolve a sociedade civil organizada.

Para o desenvolvimento deste trabalho se fez necessário uma pesquisa bibliográfica para compreensão da educação inclusiva através da interação família e escola e o desenvolvimento da ação educativa a partir da realidade do educando.

Nesta perspectiva, compreende-se que a inclusão escolar se torna possível mediante a inter-relação família e o desenvolvimento didático, pedagógico e metodológico intrínseco a realidade social e cultural do aluno.

Mediante o objetivo e a metodologia exposta anteriormente, pode-se realizar a seguinte questão problema: existe uma interação constante entre família e escola, para propor a valorização dos aspectos socioculturais do aluno no processo de ensino e aprendizagem?

Assim, estabelece-se uma ótica que busca observar e analisar a relação família e escola como uma ação necessária para qualificar a ação educativa em sala de aula e desenvolvimento de uma proposta educativa que valorize as diferenças como princípio para a construção do fazer pedagógico na instituição escolar.

Para melhor compreensão do tema abordado neste artigo se fez necessário uma discussão ampla dos assuntos a seguir:

Conceito de educação inclusiva para compreensão dos fatores que envolvem a construção da inclusão no processo de ensino e aprendizagem; a parceria família e escola com o intuito de valorizar o processo de inter-relação dos componentes que formam a comunidade escolar e a importância da inclusão voltada para realidade sociocultural do aluno.

Nesta perspectiva, o referido artigo está propondo informações acerca da necessidade de propor o desenvolvimento educacional/pedagógico de acordo com a realidade do aluno de forma diversificada, mediante os aspectos físicos, genéticos, sociais e culturais.

A partir dos assuntos supracitados, observa-se que o referido artigo apresenta estruturas básicas para compreender as características e importância da educação inclusiva mediante o conceito que envolve o processo de inclusão escolar na atualidade.

Pode-se afirmar, que a partir dos aspectos da parceria família escola no processo de ensino e aprendizagem, estrutura o fazer pedagógico como uma ação coletiva valorizando a troca de ideias e com compromissos na formação cognitiva do aluno.

Também observa-se que a construção de uma ação pedagógica a partir da realidade sociocultural do educando possibilita a inclusão educacional, através da valorização dos diversos fatores que envolve e constitui a comunidade que a escola está inserida.

A partir dessa concepção percebe-se que o referido artigo propõe novas perspectivas para o processo educacional, estruturando-se mediante o processo de inter-relação entre família e escola e na construção de atividades educacionais planejadas mediante as reais necessidades educacionais do aluno.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala de educação inclusiva compreende-se em uma proposta educacional que valoriza o diferente em todos os aspectos, seja social, cultural, físico e mental.

A inclusão escolar é entendida como um processo de acesso ao meio comunitário, isso significa que a partir do contexto escolar o aluno portador de alguma deficiência (física, psicológica e intelectual) sofre o processo de integração social.

A educação inclusiva é o meio facilitador para proporcionar a integração e interação das pessoas com deficiências na sociedade civil organizada, mediante o processo de inter-relação social que se dá entre as diversidades existentes no ambiente educacional.

Em cada sala, os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar essa energia. (...) os alunos têm a capacidade de contribuir para a própria aprendizagem. (...) a aprendizagem é, em grande medida, um processo social. (AINSCOW, 1997 apud SEESP/MEC, 2006, P. 40).

Desse modo, compreende-se que no processo de inclusão escolar todos os educandos são ricos em desejo de encontrar e/ou relacionar-se com o novo objeto do conhecimento, com o propósito de conhecer e entender suas respectivas utilidades. Assim, entende-se que o aluno tem capacidade própria de desenvolver-se cognitivamente mesmo com padrões físico, psicológico e mental.

Mediante o texto de Ainscow, também é possível observar que o desenvolvimento cognitivo do aluno depende da atitude pedagógica e metodológica do professor, pois compreende-se que o educador é o responsável pela mediação dos novos conhecimentos aproveitando a necessidade do aprender e de disponibilidade interacionista do aluno com o objeto de estudo.

Desse modo, compreende-se que a educação inclusiva permeia pela capacidade de aquisição do conhecimento do educando e pelo desenvolvimento metodológico do professor em sala de aula. Assim, pode-se afirmar que a educação inclusiva é o processo educacional que viabiliza uma proposta de conhecimentos sobre a diversidade.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Salamanca, 1994).

A partir da Declaração de Salamanca, compreende-se que a escola deve acolher todas as crianças para o processo de ensino e aprendizagem, isso significa que a escola é o meio

facilitador que proporciona a inter-relação com as diversas pessoas, independente das características que divergem sua formação genética e física em relação a outros indivíduos de um determinado espaço que frequenta.

A partir de um trabalho educacional disseminado mediante uma ótica que não valorize o preconceito social, étnico, cultural, físico, psicológico ou cognitivo é compreendido como uma atitude voltada para a inclusão escolar.

A inclusão escolar é toda ação didático/pedagógica que valorize as diferenças e tenha como princípio a compreensão que toda e qualquer pessoa tem direito de participar do processo de ensino e aprendizagem, e que independente de suas respectivas limitações pode desenvolver-se cognitivamente.

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (CNE/CEB Nº 2 Art. 18, § 2º - BRASIL, 2001, p. 78).

De acordo com o texto supracitado, o desenvolvimento educacional numa perspectiva de inclusão necessariamente tem que sofrer adaptações, ou seja, adequa-se à realidade do educando para facilitar o desempenho cognitivo, motor, social e internacional do sujeito.

Os recursos materiais e pedagógicos devem ser estruturados de acordo com as condições físicas e psicológicas do aluno para proporcionar um bom desempenho no ato de aquisição do conhecimento.

No entanto, compreende-se que educação inclusiva são todos os fatores que envolvem a comunidade escolar, tais como: recursos materiais, pedagógicos e espaço físico adequado à individualidade dos portadores deficientes.

A PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

A parceria da família e escola é necessária para o desenvolvimento qualitativo do aluno no processo de aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar, a relação existente entre ambos proporciona o desenvolvimento de um planejamento educacional caracterizado com a realidade do educando. Assim, compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem é estruturado a partir de uma inter-relação família e escola com o intuito de valorizar o conhecimento prévio do aluno.

A família e a escola têm papéis semelhantes no desenvolvimento intelectual da criança, pois a formação do conhecimento do sujeito é concretizado a partir das relações com o meio que vive. A família é formada por sujeitos com características culturais e sociais próprias e a escola por uma cultura científica que confronta teoria e prática na construção do conhecimento elaborado.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida da família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB 9394, 1996, Art. 1º).

De acordo com a LDB a educação está intrínseca a uma diversidade de fatores e organismos sociais, isso significa que a escola deve ter uma visão abrangente do aluno para proporcionar a formação científica do indivíduo. O aluno é um ser que vive relacionando-se constantemente com os diversos segmentos sociais, para a instituição de ensino fazer uma análise do conhecimento prévio do aluno só se torna possível através da interação com a família.

A família é a instituição de origem da criança e facilita a relação com os diversos órgãos sociais, esse é um dos pretextos que dá à escola a obrigatoriedade de propor e proporcionar a relação família e instituição de ensino na construção de uma educação inclusiva.

A família e a escola devem compreender que a legislação do Brasil estabelece responsabilidade entre ambas na formação da personalidade do aluno. Desse modo, podemos afirmar que a escola é uma instituição de formação do cidadão, mas tem que acatar como princípio o esclarecimento da família sob a responsabilidade educacional dos filhos apresentando-lhe a necessidade, a importância e a obrigatoriedade que tanto a instituição escolar quanto a instituição familiar têm na formação educacional do aluno. A comunidade escolar e a família devem caminhar através de intercâmbios com o desígnio de propor aceção na aprendizagem do educando.

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9394, 1996, Art. 2º).

A partir do texto do artigo segundo da LDB compreende-se que a educação é sugerida como um encargo do estado e da família, esse é um dos pretextos ativos para relação família e escola. Neste contexto, se a família tem o dever de proporcionar a matrícula e permanência do filho ou filha na escola, realizar acompanhamento da aprendizagem e de mecanismo que lhe dê acesso à aprendizagem, a instituição de ensino tem o compromisso de utilizar métodos e/ou práticas pedagógicas que proporcione o desenvolvimento intelectual do aluno.

Mediante esta perspectiva entende-se que a família é a facilitadora do acesso da criança no sistema educacional para o desempenho de fatores que contribui para a formação de sua personalidade. A escola é o meio de formação que qualifica o ser humano como sujeito do conhecimento científico, que tem valor significativo, pois torna o indivíduo um cidadão conhecedor de seus direitos e deveres, propondo-lhe a responsabilidade de viver em sociedade respeitando a diversidade de raça, gêneros, culturas e personalidades.

A parceria família e escola tem como princípio interferir diretamente na formação do aluno através de ações que identifique a vivência social do educando na inter-relação com o meio social que vive, às necessidades educacionais e intelectuais, a características de cidadão que a escola recebe para educar e o cidadão constituído de formação científica que devolve para sociedade.

A partir deste contexto compreende-se processo educacional numa perspectiva inclusiva, é entendido como uma estrutura abrangente que envolve os diversos segmentos sociais, assim observa-se que a educação é estruturada mediante mecanismo que faz parte diretamente ou indiretamente da vida social, familiar do educando.

Mediante a ação de educar só se torna possível o respectivo desenvolvimento educacional qualitativo e inclusivo, mediante uma análise reflexiva de um processo investigativo do educando, por que é através da investigação do aprendizado do aluno que o educador torna-se conhecedor do aluno que recebe em sala de aula. Assim, o professor é o sujeito que tem a obrigação de desenvolver a prática da atividade pedagógica de acordo com as necessidades educacionais escolar do aluno.

Portanto surge a corresponsabilidade da família e escola na construção da perspectiva educacional da criança. Desse modo é possível afirmar que o papel da atividade do ato de educar da família e da instituição escolar vai além da apresentação de conteúdos sistematizados a serem submergidos ou constituídos em conhecimento elaborado.

O ato de educar está vinculado a diversos fenômenos que envolvem a vida social e cultural do aluno:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pela criança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, perspectivas de contribuir para a função de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.2).

Brasil 1998, afirma que a ação educativa é composta por diversos fatores que interferem na vida cotidiana da criança (aluno) as diversas situações que envolvem o mundo infantil podem ser utilizadas na construção do conhecimento elaborado e sobretudo proporcionar o desenvolvimento da criança nos diversos níveis intelectuais.

A criança é compreendida por uma variedade de aspectos a serem constituídos a integração entre cuidados, brincadeiras podem ser integrados diretamente com o processo educacional e na formação da personalidade da criança, pois são ações que integram o indivíduo ao processo de interação como outro e a inter-relação social no meio que vive.

A família e a escola no processo de parceria têm o dever e o compromisso de zelar pelo bem estar da criança, através da relação de cuidado, brincadeira e aprendizagem estabelecendo a inclusão educacional.

O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL A PARTIR DA INTER-RELAÇÃO

O desenvolvimento intelectual é derivado das relações entre os feitos socioculturais da criança e o desenvolvimento do ato de ensinar do professor e do ato de aprender do aluno e da ação de cuidar e zelar pela família pela integridade física, emocional e psicológica da criança. Escola, família e sociedade é um tripé, que necessita de interação entre si para originar o processo educacional da criança mediante ações pedagógicas caracterizadas pelos aspectos culturais de ambos.

Quando se trata da parceria família e escola no processo de aprendizagem compreende-se que o aluno é o centro da atenção primária entre as duas instituições, com o intuito de preparar o aluno para vivenciar novas perspectivas de conhecimento a ser construído no espaço e no tempo.

“A educação é a transmissão lenta e gradual do patrimônio cultural das velhas gerações para as novas gerações, visando ao desenvolvimento individual e à continuidade do progresso social” (GONÇALVES, 1974, p.47). Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a cultura de um povo e/ou sociedade é transmitida de geração em geração, mas com estruturas que desencadeiam o progresso social, isso significa que existe a aquisição cultural complementada com um novo jeito de ser, ou seja, atuar ou participar nas interações de grupos. Assim, observa-se que a cultura evolui com o progresso social como exemplo cultura versus informatização.

A educação contextualiza-se nos aspectos sociocultural e evolutivo da humanidade, neste contexto a parceria escola e família é ideal para existir propostas educacionais coerentes à realidade do educando.

Na atualidade, para se dar um conceito de educação, torna-se fundamental considerar a sociedade em transição, em transformação contínua, e a promoção da coerência crítica e democrática dos educandos [...] Logo, um conceito que deve ser integrado ao nosso tempo e às nossas demandas e posto em cheque no dia-a-dia da escola. (MARTINS E PIMENTEL 2009, p.18 e 19)

Os atores afirmam que a sociedade existe em pleno desenvolvimento social, cultural e intelectual e a visão democrática dos educandos é crescente. Partindo dessa conjectura pode-se contextualizar que o processo educacional deve valorizar as diferenças e os estilos de vida adquiridos pelos alunos no meio familiar.

De acordo com o texto supracitado também pode-se assegurar que as instituições de ensino, tem que preocupar-se com o desenvolvimento de atividades educacionais que estejam apreciando integralmente a construção e valorização dos conceitos de pensamento crítico e reflexivo do educando, por que se temos uma sociedade voltada para uma característica democrática deve-se valorizar a construção do pensamento humano nos aspectos democrático.

Colocar em prática o fenômeno de uma sociedade que evolui ou passa transformações fixamente, só é possível com a inter-relação entre escola, família e sociedade civil organizada.

Neste cenário, educadores e educandos vivem em um intenso laboratório social, pois todo esse questionamento perpassa pela sala de aula, as mudanças são vivenciadas com intensidades diferentes e precisam ser trabalhadas dentro de cada realidade e de cada grupo. (MARTINS E PIMENTEL, 2009, p. 20).

De acordo com o texto supracitado identificar-se os autores afirmam que se necessário o trabalho educacional voltado para a realidade do aluno, assim pode-se afirmar, que para existir um trabalho educacional voltado para realidade social, cultural de um determinado grupo só se torna possíveis se existir a interação com a diversidade, por que educadores e educandos vivam em intenso laboratório social, a ação educativa ocorrerá voltada para a realidade do aluno se a instituição escolar interagir com a sociedade.

As ações educacionais devem ser pensadas mediante uma interação que identifique a relação do educando com o meio, mas a escola tem que analisar, compreender para estruturar as atividades do processo de ensino e aprendizagem com a realidade do aluno.

A coleta de informação e sua organização necessária, a elaboração de ideias e o estudo de fatos garantem a conquista do conhecimento, desde que as atividades propostas para os alunos tenham por base as interações entre sujeito e objetos – mundo. (MARTINS E PIMENTEL, 2009, p. 25).

Desse modo, pode-se afirmar que a escola deve organizar-se através de mecanismos, ideias ou projetos que viabilizem a interação do aluno com o objeto do conhecimento. Objeto esse que está centrado nos aspectos socioculturais do educando e pode-se afirmar que o acesso ao mundo externo só se torna possível com a relação família e escola.

A parceria família e escola é uma estrutura básica que compreende a unificação de fenômenos tais como: hábitos, cultura, economia e comportamento individual e coletivo. Família e escola complementam-se no processo de formação do cidadão, pois a instituição familiar é a geradora das primeiras interações sociais e a instituição escolar trabalha as respectivas interações na construção do conhecimento elaborado.

A instituição escolar provoca a disseminação de novas ideias a partir do desenvolvimento intelectual do sujeito. Isso só se dá com a relação do aluno com o mundo do conhecimento para estabelecer significado, não tem apenas um objetivo fútil existe a partir da construção do conhecimento elaborado em sala de aula uma nova dimensão de observar, analisar e viver as interações com a diversidade. Com a estruturação das ideias críticas e reflexivas o educando deixa de ser um sujeito que vive a cultura e se torna parte integrante do processo cultural e social.

O fenômeno de viver ou fazer parte do desenvolvimento social e cultural só é contextualizado pelo indivíduo excepcionalmente no desenvolvimento cognitivo que se dá em sala de aula mediante a relação aluno e objeto do conhecimento e a interação família e escola.

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias. (BRASIL, 1998, p. 75).

Desse modo, observa-se que a escola tem o dever de valorizar os hábitos e/ou os aspectos socioculturais do educando para submeter-se a uma concepção de igualdade de direitos entre os diferentes níveis ou classes sociais. A valorização das diferenças está intrínseca na atitude de respeito e tratamento igualitário às famílias dos educandos mediante uma política educacional que viabilize atitudes preconceituosas.

A inter-relação família e escola numa perspectiva igualitária, promove um equilíbrio constante nos diálogos realizados ou a serem realizados na parceria entre família e instituição escolar. As interações realizadas nos aspectos de igualdade proporcionam confiança e compromisso entre sociedade e comunidade escolar no desenvolvimento de ações educativas/pedagógicas para construção e reconstrução do conhecimento do aluno.

A parceria institucional entre família e escola no processo de aprendizagem do educando ganha dimensões inovadoras, pois a partir da parceria entre ambos passa a existir uma troca de informações da vida do educando no seio familiar e na sociedade que podem ser confrontadas no processo educacional facilitando o desenvolvimento do ritmo de aprendizagem do aprendiz.

As informações adquiridas na parceria família e escola, estruturam-se nos aspectos econômicos, sociais e culturais do aluno e a partir deste pressuposto o educador traça metas e conteúdos que estejam diretamente relacionados com a vida do, facilitando a compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula. Além das estruturas pedagógicas denominadas de planejamento equiparado com a realidade do educando para o desenvolvimento do ato de ensinar, o professor tem que valorizar a interação do aluno com o objeto do conhecimento.

O estabelecimento de condições adequadas para as interações está pautado tanto nas questões emocionais e afetivas quanto nas cognitivas. As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação. As características de cada criança, seja no âmbito afetivo, seja no emocional, social ou cognitivo, devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momentos de brincadeira que ocorrem livremente. RCN (BRASIL, 1998, p.33).

De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil a integração dos fenômenos que envolvem a vida da criança é necessário para o desempenho educacional, assim observa-se que a se dá mediante uma participação mútua isso significa, que o desenvolvimento intelectual do indivíduo só se concretiza mediante a relação com o outro.

A participação do aluno com situações sistematizadas que provoque a relação com um determinado grupo de estudo ou trabalho permite a interação e o convívio com as diferenças existentes na sala de aula. Esse é um dos fatores que estabelece a formação de uma personalidade enriquecida com respeito e opiniões coletivas e individuais diante de acontecimentos ou fatos.

A interação entre os educandos é necessária para estabelecer a troca de conhecimentos e experiências em sala de aula e adquirir o desempenho de conflitos na inter-relação com o outro.

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças. RCN (BRASIL, 1998, p.32)

Nesta perspectiva, o professor é o sujeito que facilita a interação entre as crianças em sala de aula através de sua ação pedagógica. A responsabilidade de promover a interação entre os alunos faz com que o educador estabeleça situações que gerem conflitos e/ou atividades escolares que tenham como objetivo a decisão individual ou coletiva dos alunos para compreenderem a importância do agir em coletividade ou individualmente nas problemáticas enfrentadas no cotidiano.

No processo de interação entre as crianças, promovido pelo docente que tem o intuito promover o respeito às diferenças e favorecer a troca de conhecimentos, compreende-se que esse processo de interação entre alunos promove a construção do ser cidadão para vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a criança precisa desenvolver recursos intelectuais que serão utilizados para solucionar uma ampla variedade de situações-problemas que surgem cotidianamente. Se observarmos atentamente, percebemos que tanto o ambiente físico quanto o social concorrem no sentido de oferecer estímulos e situações que exigem um processo cognitivo com resolução. (RAMOS, 2014, p.45 e 46).

Segundo a autora, o desenvolvimento intelectual da criança deve ser estabelecido mediante atividades que proporcione situações-problemas bem diversificadas para a criança utilizar-se do conhecimento adquirido em sala de aula no cotidiano. Assim pode-se afirmar que o aprendizado da criança só tem valor significativo se apresentar condições básicas para ser utilizado na vida social da criança na resolução de problemas diários.

A aprendizagem significativa da criança necessariamente tem que ser inerente ao ambiente físico e social para facilitar a interação do indivíduo com meio, a vida da criança não acontece apenas na escola e na família também contextualiza-se em grupos de pessoas de faixa etária maior, menor ou aparente.

A relação social deve ser comum entre escola e família para estruturar as atividades educacionais coerente às necessidades de aprendizagem do aluno numa perspectiva inclusiva, pois a aquisição do conhecimento do aluno deve estar sendo discutida em constante processo de relação família e escola para qualificar o desenvolvimento cognitivo da criança.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO VOLTADA PARA REALIDADE SOCIOCULTURAL DO ALUNO

O processo de inclusão escolar a partir da realidade sociocultural do aluno proporciona um desempenho educativo, que valoriza o meio social como fonte de acolhimento do portador de necessidades especiais. A sociedade é entendida como ambiente que contribui de maneira sociocultural para a construção do conhecimento prévio do aluno e acolhe o aluno após a construção do conhecimento científico adquirido em sala de aula.

A partir deste contexto, observa-se que a inclusão escolar desencadeada mediante os conhecimentos prévios dos alunos valoriza a sociedade democraticamente, pois a partir de situações interacionista conseqüentemente a comunidade que o aluno vive seu cotidiano sente-se parte integrante da instituição escolar, isso se dá mediante os aspectos democráticos de inter-relação institucional construção de uma sociedade livre do preconceito, tendo a diversidade como parte integrante do todo.

O processo de apropriação do conhecimento se dá, portanto, no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo. Vale ressaltar que estas relações não dependem da consciência do sujeito individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está inserido, e ainda pelo modo como a sua vida se forma nestas condições. (PALANGANA, apud CAVALCANTE, 2012, p. 18).

De acordo com Palangana apud Cavalcante, entende-se que o desenvolvimento do conhecimento humano se dá mediante o meio social e cultural que o indivíduo vive interagindo. Os aspectos reais do cotidiano do aluno possibilitam a construção da personalidade, destacando-o como sujeito individual a partir de suas características cognitivas constituídas no espaço e no tempo.

Nesta perspectiva compreende-se que a vida social do aluno desenvolve a capacidade de agir e se relacionar, no processo de inter-relação entre sujeitos ou grupos. A sociedade é entendida como um ambiente de interações concretas que viabiliza os desafios interacionista entre a diversidade de pensamento, ideias, físicas e genéticas.

Compreende-se que o desenvolvimento de atividades educacionais voltadas para realidade sócio cultural do educando, facilita a construção do conhecimento elaborado mediado em sala de aula pelo professor.

No mundo moderno, a aprendizagem mais importante do ponto de vista social é aquela que consiste em conhecer bem como ele funciona e que permite ao sujeito estar

constantemente disposto a experimentar e a assinalar o processo de mudança. (Rogers apud ZIMRING, 2010, p.21).

Nesta perspectiva, observa-se que o processo educacional estruturado metodologicamente de acordo com a realidade social, cultural e até mesmo histórica do aluno possibilita um equilíbrio significativo na aquisição do conhecimento escolar do aluno. Pois, mediante essa ótica compreende-se que o desenvolvimento intelectual do educando a partir da realidade social possibilita a constituição de uma constante necessidade para construção e reconstrução do conhecimento científico.

A partir deste contexto, pode-se afirmar que o aluno só será capaz de se conduzir o processo de mudança a partir de experiência cotidiana valorizando o meio social como parte integrante do desenvolvimento da aprendizagem humana. O conhecimento só torna-se atrativo e necessário mediante as experiências sociais, ou seja, através da vivência no processo interacionista entre indivíduos, por isso que se faz necessário construir ações metodológicas e pedagógicas a partir da realidade sociocultural do educando.

A sala de aula – entendida aqui como qualquer que seja o espaço escolar no qual se tem a intenção de educar – merece nosso olhar investigativo por apresentar aspectos relevantes para esta reflexão, pois é o lugar privilegiado onde o teórico é aprendido e todo o discurso educacional pode ser percebido em ato, onde se dá a manifestação da consciência de mestres e educandos. (MARTINS E PIMENTEL, 2009, p.19).

Martins e Pimentel, nos apresenta que o aluno deve ser visto a partir de um olhar investigativo, isso significa que o educado necessariamente tem que compreender as reais necessidades educacionais do aluno para o desenvolvimento intelectual no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, que o desenvolvimento educacional na perspectiva inclusiva, a partir da realidade sociocultural do educando torna a atividade docente e aprendizagem discente reflexiva tornando conscientes as manifestações dos mestres e dos educandos como distinguem Martins e Pimentel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta abordagem de temas que viabilizam a construção de uma educação inclusiva com princípios democráticos, valorizando a historicidade sociocultural do educando.

A educação inclusiva é compreendida como um instrumento que viabiliza o processo de integração social do aluno na comunidade que vive, pois entende-se que a inclusão vai além da inserção dos alunos portadores de necessidades especiais (deficiências) no Sistema Regular de Ensino, é tratar a diversidade como parte integrante de uma sociedade democrática de direitos e deveres.

Também compreende-se, que a parceria família e escola fortalece o processo educacional inclusivo pois a família vivencia as ações e reações do aprendida e do conhecimento da criança. Assim, a parceria família e escola compartilham as responsabilidades do desenvolvimento intelectual e social do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Mediante a inclusão escolar a partir da realidade sociocultural do aluno, observa-se as reais necessidades da escola conduzir o fazer pedagógico e metodológico, a partir de temas e/ou conteúdos relacionados com o cotidiano do aluno.

A inclusão escolar contextualizada com a realidade social e cultural do aluno possibilita a construção e reconstrução da ação pedagógica do educador proporcionando uma análise reflexiva do ato de ensinar.

O processo de inclusão submete o ambiente educacional ao desenvolvimento de atividades educacionais que viabilizem o fim do preconceito e a inter-relação social entre a diversidade, respeitando a diversidade genética, social e cultural de uma população.

O desenvolvimento educacional inclusivo valoriza as diferentes formas de viver de uma sociedade e facilita a compreensão das diferenças existente entre os deficientes e pessoas ditas normais, provocando um novo modelo de sociedade, ou seja, tornando o desenvolvimento cognitivo do ser humano igualitário independentemente das limitações física, psicológicas, emocionais, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL.TÍTULO I. Da Educação In ____ . CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Presidência da República. Disponível <http://www.planalto.gov.br> acessado em fevereiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Interação. In: ____ Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volume 2)

BRASIL, MEC – SEF – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parceria com a família In: ____ Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volume 1)

BRASIL. Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente / Ministério da Saúde. — ed. — Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Título I. Da Educação In ____ . CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Presidência da República. Disponível <http://www.planalto.gov.br> acessado em fevereiro de 2015.

CAVALCANTE, Leonardo Pereira. O professor trabalha com turmas multisseriadas na zona rural. / Leonardo Pereira Cavalcante. Montanhas/RN: ed. do autor, 2012.

MARTINS, João Carlos. O fazer pedagógico: (re) significando o olhar do educador / João carlos e Lucilla da Silveira Leite Pimentel – Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

Resolução nº 2. Institui as diretrizes da educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ZIMRING, Fred. Carl Roger/ Fred Zimring; tradução e organização: Marcos Antonio Rieti. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM AFFECTIVITY AND LEARNING

Adriano José de Santana

DE SANTANA, Adriano José. **Afetividade e Aprendizagem**. Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 17-23, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

A afetividade no ambiente escolar contribui para o processo ensino-aprendizagem considerando uma vez, que o professor não apenas transmite conhecimento, mas também ouve seus alunos e ainda estabelece uma relação de troca, essa troca deve ser permeada de afeto. Precisamos não só ensinar o currículo, mas ensinar a amar, a ter empatia com o outro, e isso só se dá através do afeto e da afetividade. Para isso precisamos do envolvimento da família, porque é primeiramente no âmbito familiar que a criança receberá amor, e do lúdico, pois é através do lúdico que podemos ensinar com afeto. A afetividade é uma condição indispensável de relacionamento do homem com o mundo, as relações humanas ainda que complexas são elementos fundamentais de um indivíduo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), consta que uma educação de qualidade deve desenvolver as capacidades inter-relacionais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas, visando a construção do cidadão em todos os seus direitos e deveres. Verificou-se a necessidade de desenvolvimento de projetos escolares que contemplem o trabalho das emoções.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Autoestima.

ABSTRACT

Affection in the school environment contributes to the teaching-learning process once considering that the teacher not only transmits knowledge, but also listens to his students and also establishes an exchange relationship, this exchange must be permeated with affection. We need not only to teach the curriculum, but to teach how to love, to empathize with others, and this only happens through affection and affection. For this we need the involvement of the family, because it is primarily in the family environment that the child will receive love, and play, because it is through play that we can teach with affection. Affection is an indispensable condition of man's relationship with the world, human relationships, although complex, are fundamental elements of an individual. In the National Curriculum Parameters (PCN) (Brazil,

1997), it is stated that a quality education must develop inter-relational, cognitive, affective, ethical and aesthetic capacities, aiming at the construction of the citizen in all his rights and duties. There was a need to develop school projects that address the work of emotions.

Keywords: Affection. Learning. Self esteem.

INTRODUÇÃO

A realidade atualmente tem mostrado que a escola tem realizado um papel que vai além da educação. A elaboração deste trabalho partiu da tentativa de conhecer e entender as influências da afetividade docente, como instrumento facilitador do desenvolvimento cognitivo de crianças na educação. Nos dias atuais, problemas como indisciplina, agressão física e verbal dentro das salas de aula, estão sendo estudados como conceitos relacionados à falta de afetividade docente.

O problema tem atingido dimensões cada vez mais ascendentes que já se fala até mesmo em depressão infantil. Um professor que atua apenas como mero transmissor de conteúdos, desconsiderando a totalidade dos construtos da formação dos indivíduos, certamente provocará efeitos desastrosos na aprendizagem das crianças uma vez que, ao desconsiderar a importância do afeto, estará contribuindo para a formação de indivíduos carentes de afeição, já que são impossíveis durante o processo de aprendizagem, dividir o educando em partes e cuidar apenas do seu intelecto. A afetividade é o desígnio fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivo nas crianças e conseqüentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professores e alunos. Inquestionavelmente o desenvolvimento humano está relacionado a diversos setores como o social, intelectual, corporal e é claro os sentimentos e as emoções. É por meio da afetividade que nos identificamos com as outras pessoas, e somos capazes de compreendê-las, amá-las e protegê-las.

Estudar esse conceito passou a ser uma bandeira levantada, e como educador, encontrei no tema grande desafio para os profissionais que geralmente tem em sua formação profissional, noções direcionadas para conceitos cognitivos de convivência com pessoas, desconsiderando, desta forma, os conceitos afetivos necessários para a valorização da autoestima do aluno. Cabe ainda destacar que a importância de se desenvolver esse projeto centra-se no empenho de caráter científico que o trabalho pretende apresentar, haja vista a extensão que se pretende alcançar com a execução do mesmo. Outro aspecto refere-se à relevância social do estudo uma vez que seus resultados poderão contribuir consideravelmente para a melhoria no processo ensino aprendizagem, especialmente no que se refere às relações entre professores e alunos. Surge daí a relevância de se abordar o tema afetividade docente, por entender que o cuidar é um ato consciente, que pode ser ensinado e consiste, por sua vez, num dos maiores geradores de prazer que o mundo humano conhece.

Logo, a escolha deste tema visa uma contribuição para fomentar maior discussão e interesse dos pedagogos que, assim acreditam no sucesso escolar, tendo como princípio básico à afetividade em sua relação educacional, e conseqüentemente, contribuindo para construção da afetividade na dinâmica escolar e na relação intrínseca entre professorado e alunado.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

Henri Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando alguém é assaltado e fica com medo, por exemplo, pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir.

Durante toda a infância, um dos principais vetores do desenvolvimento, tanto psicológico, cognitivo, como social, é a afetividade. O afeto, indiscutivelmente, está entre as necessidades que precisamos suprir para a garantia da sobrevivência, da vivência e da convivência humana.

Em nossa prática, temos constatado que o encontro afetivo entre o adulto e a criança, dependendo de sua qualidade e ajuste, ajuda a criança a se sentir inteira emocionalmente e estimula seu percurso rumo à maturidade de forma construtiva para si e para os outros.

Todo ser humano é movido pelo que lhe afeta. Ele se afeta tanto por elementos externos - o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio, quanto por sensações internas - medo, alegria, fome. Essa condição humana recebe o nome de afetividade e é crucial para o desenvolvimento.

Na atualidade, nos chama a atenção a carência afetiva vivida pelo ser humano, e o número crescente de crianças que apresentam atraso simultâneo no desenvolvimento de funções básicas, socialização e comunicação. O fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares, falta de reciprocidade social ou emocional, atraso ou ausência de linguagem falada, fracasso em iniciar ou manter uma conversa, uso estereotipado e repetitivo da linguagem, ausência de jogos variados de faz-de-conta, padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, incluindo maneirismos e estereotipias motoras. Os transtornos invasivos do desenvolvimento tais como o autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (síndrome de Heller), transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, que também é conhecido como autismo atípico, são diagnósticos frequentes de crianças na atualidade.

Vimos que observar, acompanhar e estar em permanente contato afetivo com o filho ou o aluno é sempre o melhor caminho para que pais e professores possam identificar possíveis distúrbios no comportamento da criança. Ser sensível a pequenas mudanças, como o excesso ou ausência de fala, os medos que comprometem sua boa inserção nos grupos sociais, o aumento de comportamentos agressivos, timidez e insegurança aumentados que comprometem a socialização. É comum que estas alterações comportamentais estejam acompanhadas, ou seja, antecipadas por mudanças mais sutis que acontecem nas áreas do sono, da alimentação, entre outros. É ainda importante escutar e responder efetivamente às dores que podem aparecer ao longo do desenvolvimento infantil, porém, sem reforçá-las, como dores de cabeça, dores de barriga, o aparecimento de tiques, tais como roer unhas, piscar de olhos, gestos repetitivos, dentre outros.

Sabe-se que há no ser humano uma dimensão intelectual que nossa sociedade potencializa e valoriza na medida em que é suscetível de produzir, e que há também uma dimensão emocional, afetiva, que não só é apenas citada habitualmente, como há interesse

concreto em ignorar e esconder. Deste modo, vive-se em uma racionalidade imposta pelo poder que, em nome da razão, justifica os atos, enquanto deixa de lado as emoções.

Consideramos que há uma necessidade, cada vez maior, de o professor construir com o aluno um espaço relacional, vivenciado em que os elementos afetivos e emocionais se tornem indispensáveis, por favorecerem a aquisição adequada dos conhecimentos e da construção da personalidade. Acreditamos ainda que é necessária uma consciência do educador, de que não basta apenas educar para afetividade, é preciso educar na afetividade. Isso implica uma nova práxis, pois o educador que não sabe para que educa e por que educa acaba reproduzindo a educação tradicional que privilegia a razão em detrimento da emoção. Para o educador consciente da importância da afetividade na construção do conhecimento de seus educandos, toda ação torna-se uma ação para transformação.

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Processo ensino aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade. O ensino/aprendizagem são faces de uma mesma moeda, nessa unidade, a relação professor/aluno é um fator determinante para aprendizagem do aluno. Para tornar esse processo mais produtivo e prazeroso, o professor deverá orientar, propiciar e testar atividades adequadas aos alunos inseridos em sala de aula. O professor deverá planejar atividades que promovam entrosamentos mais produtivos entre as atividades aplicadas.

Partindo da teoria de Wallon (2003), o desenvolvimento do sujeito se faz a partir da interação com grandes variedades de fatores ambientais. O foco da teoria é uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais.

A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece, e para que o sujeito o aprenda necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos, e com outras crianças mais maduras. Em geral o adulto ou outra criança fornece ajuda direta à criança, orientando-a e mostrando-lhe como proceder através de gestos e instruções verbais em situações interativas. Na interação professor/aluno gradativamente a fala social trazida pelo professor vai sendo internalizada pelo aluno e o seu comportamento passa a ser então, orientado por uma fala interna que planeja sua ação. O papel do professor nesse processo é fundamental, ele procura estruturar condições para ocorrência de interações professor/aluno, e objeto de estudo, que leve a apropriação do conhecimento. Paralelo a esses fatores, podemos verificar como à criança chega ao adulto/professor), do ponto de vista afetivo:

No primeiro estágio (0 a 1 ano), impulsivo/emocional, a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados, respondendo a sensibilidades corporais, o processo ensino/aprendizagem exige respostas corporais, contatos físicos, daí a importância de se ligar ao professor.

No segundo estágio (1 a 3 anos), sensório/motor, quando já dispõe da fala, a criança está voltada para o mundo externo e para um contato interno com os objetos e há a indagação insistente do que são e como funcionam.

No terceiro estágio (3 a 6 anos) há personalismo entre a criança e o outro. É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e adultos.

No quarto estágio (6 a 11 anos), categorial, ela tem compreensão mais nítida de si mesma. A aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens e ideias.

No quinto estágio (11 anos em diante), há exploração de si mesmo na busca de uma identidade autônoma, mediante atividade de confronto, autoafirmação e questionamentos. Neste estágio, o recurso principal de aprendizagem, do ponto de vista afetivo, volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos e valores próprios.

Mesmo reconhecendo a importância dos fatores emocionais e afetivos na aprendizagem, o objetivo da ação escolar não é resolver dificuldades nesta área e sim, propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade. Ainda que atenta aos aspectos emocionais, não é função da escola promover ajustamento afetivo, saúde mental ou mesmo a felicidade. Na verdade, cabe à escola esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde os alunos sintam-se bem, pois nestas condições as atividades aplicadas são facilitadas.

Convém ressaltar que a afetividade e a inteligência se estruturam nas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como energia necessária para que a estrutura cognitiva possa operar. Tanto a inteligência como a afetividade são mecanismos de adaptação permitindo ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e situações diversas, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Assim, contribuem para a construção do próprio sujeito, sua identidade e sua visão de mundo.

Inês Maria Gómez-Chacón em seu artigo nos faz refletir quando, destaca a importância dada à questão sempre presente dos afetos, que atualmente é assumida e aceita por professores cada vez mais dispostos a reconhecer neles elementos de indiscutível valor e interesse no acompanhamento e na avaliação do processo ensino/aprendizagem. (2004: 52).

Diante desta reflexão podemos afirmar que é necessário que se perceba a ligação entre cognição e afeto. Quando o professor consegue trabalhar com essas dimensões ele pode interferir de maneira a conduzir positivamente as reações emocionais, favorecendo a formação e a solidificação de atitudes benéficas à aprendizagem. Segundo Augusto Cury (2003:72) “Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo”. Como podemos concluir, o tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor que marca a vida de seu aluno jamais serão destruídas.

A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar. Ser professor não se constitui em uma simples tarefa de transmissão do conhecimento, pois vai mais além e também consiste em despertar no aluno valores e sentimentos como o amor do próximo e o respeito, entre outros. Observa-se que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. Assim o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula.

A importância da relação entre a emoção e a atividade intelectual na sala de aula, mostrando que tanto o professor quanto o aluno poderá passar por momentos emocionais durante o processo de ensino-aprendizagem. Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente. Quando observamos nossos alunos, percebemos que o olhar tem significado de expressividade da alma, são manifestações de sentimentos que podem ser interpretados de forma positiva ou negativa. O olhar do professor influencia no comportamento do aluno, quando interpretado de forma negativa, gera desconforto em sala de aula.

É importante também ressaltar que a criança precisa ser reconhecida, ser elogiada, isso nutre a afetividade da criança, pois demonstra o interesse do professor pela criança, fazendo com que ela se sinta importante. Os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo dos alunos, pois estão presentes no processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos de sua escolarização. A afetividade é como um recurso de motivação na aprendizagem do aluno, sendo assim, contribui no desenvolvimento das emoções que se evidenciam dentro da sala de aula.

Para que haja esse processo educativo afetivo é necessário que algo mais permeie essa relação professor-aluno. É esse algo a mais que falta em diversas instituições de ensino. A afetividade, uma relação mais estreita entre o educando e o educador. Dentro da abordagem democrática, a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. A afetividade, no processo educacional, ganha seguidores ao colocar as atividades lúdicas no processo da aprendizagem.

A afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação professor-aluno, quanto maior for a afinidade entre professores e alunos, maior será a fluência do processo ensino-aprendizagem, pois mais facilmente os alunos compreenderão o sentido de estudar o que está sendo apresentado pelo professor e terão a curiosidade de buscar novas informações que possam completar a aula, tornando-a um momento de aprendizagem dinâmica para ambos, aluno e professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande questão defendida neste trabalho consiste na importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Podemos considerar a afetividade como um elemento imprescindível nesse processo; ela é a energia que impulsiona e conduz a aprendizagem humana; sem ela, torna-se extremamente difícil impulsionar e motivar o aluno a desenvolver a construção do seu conhecimento.

Se o indivíduo não estiver bem afetivamente, ele não conseguirá desenvolver a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, podemos compreender que a afetividade está intrinsecamente relacionada à aprendizagem. A afetividade tem o poder de influenciar positiva e

significativamente a forma pela qual os seres humanos aprendem. É através da vivência afetiva que o aluno produz e edifica qualitativamente a sua aprendizagem.

É o afeto que propicia ao educando a força necessária para superar os obstáculos que a vida lhe impõe. Ele precisa se sentir seguro para resolver os conflitos que lhe são propostos pelo meio, e isso só é possível se ele estiver emocionalmente saudável.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem primar pela dimensão afetiva, pois ela proporciona o bem-estar, o prazer e a felicidade, que são aspectos extremamente fundamentais para a elevação da autoestima e formação da personalidade do educando. Qualquer projeto educacional, por mais complexo e inovador que seja, dependerá do afeto para atingir os índices satisfatórios de uma boa aprendizagem escolar. Afeto e cognição são aspectos que estão mutuamente envolvidos e que interagem reciprocamente em benefício de uma aprendizagem positiva para o aluno.

Só o afeto é capaz de romper as algemas que impedem a verdadeira conquista da felicidade e da realização pessoal do sujeito. Desse modo, é inconcebível uma educação que não promova o afeto, pois sem ele nenhuma educação conseguirá sobreviver.

REFERÊNCIAS

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. 19ª ed. Rio de Janeiro: sextante, 2003. Os mestres dos mestres. Rio de Janeiro: sextante, 2006.

CHALITA, Gabriel. Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001 1ª ed., 2004 edição revista e atualizada.

https://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/223_1.pdf <Acessado em 15/02/2018>

A importância da afetividade na aprendizagem escolar, o afeto na relação aluno-professor disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-alunoprofessor>

O conceito de afetividade de Henri Wallon disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon> <Acessado em 15/02/2018>

A importância da afetividade para o desenvolvimento da criança na escola disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cienciaesaud/2012/02/18/noticiasjornalcienciaesaud/2786524/a-importancia-da-afetividade-para-o-desenvolvimento-da-crianca-na-escola.shtml> <Acessado em 15/02/2018>

A afetividade no processo de ensino-aprendizagem disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem/> <Acessado em 16/02/2018>

Afetividade e aprendizagem, relação professor e aluno, disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno/44105/> <Acessado em 16/02/2018>

AFETIVIDADE DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO AFFECTIVENESS WITHIN THE INCLUSIVE SCHOOL CONTEXT

Leonardo Pereira Cavalcante

CAVALCANTE, Leonardo Pereira. **Afetividade dentro do contexto escolar inclusivo**. Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 24-33, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo refletir sobre o papel que a escola contemporânea assume hoje na concretização do processo de inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, será pensado no ensino oferecido nas escolas, sob a ótica dos aspectos humanos e integrativos. Será considerada também a dicotomia exclusão e inclusão, que aguça o olhar sobre as práticas, atitudes e pensamentos que cristalizam negativa ou positivamente processos educacionais e afetivos. Sobre este último, ponderações serão feitas, na visão de Henri Wallon, que contribuem para um clima propício de aprendizagem, que rompem barreiras atitudinais e reforçam a confiança e a autoestima do aluno, valorizando as potencialidades do ser. Optou-se pelas ideias propagadas por Wallon devido à sua importância na área da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, cuja perspectiva é pouco conhecida e explorada por discentes dos cursos de formação de professores e na área da Educação Inclusiva. Este é um estudo teórico inicial que muito ainda pode ser explorado, tanto em pesquisas bibliográficas sobre o tema da afetividade e inclusão, quanto em pesquisas científicas que verifiquem na prática como ocorrem esses processos.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Escola contemporânea. Inclusão.

ABSTRACT

The main objective of this study is to reflect on the role that contemporary school assumes today in the implementation of the process of inclusion of students with disabilities. Therefore, the teaching offered in schools will be considered, from the perspective of human and integrative aspects. The exclusion and inclusion dichotomy will also be considered, which sharpens the gaze on the practices, attitudes and thoughts that crystallize educational and affective processes negatively or positively. On the latter, considerations will be made, in the view of Henri Wallon, which contribute to a favorable learning climate, which break down attitudinal barriers and reinforce the student's confidence and self-esteem, valuing the potential of the being. The ideas propagated by Wallon were chosen due to their importance in the area of affectivity in the teaching and learning process, whose perspective is little known and explored by students of teacher training courses and in the area of Inclusive Education. This is an initial theoretical study that can still be explored, both in bibliographical research on the theme of affectivity and inclusion, as well as in scientific research that verifies in practice how these processes take place.

Keywords: Affection. Learning. Contemporary school. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O século XXI abarca condições desafiadoras à vida do homem na atualidade. As notícias veiculadas pelos meios de comunicação por meio da televisão, rádio e na internet, em tempo real, muitas vezes, trazem angústia às pessoas. São divulgadas, constantemente, cenas de violência; desafetos; agressões físicas, verbais e morais; desconfiança; insegurança;

banalização da vida. Além destes, outros desafios são enfrentados pela educação, especificamente, pela escola: analfabetismo, evasão escolar, desestrutura familiar, ausência da perspectiva da importância da educação para formação da pessoa, etc.

A diversidade humana em todas as suas formas, quer seja étnica, de opiniões, física, de gêneros, de nacionalidades, também declaram aspectos que precisam ser envolvidos e desenvolvidos na e pela escola. Essa temática da diversidade, e, no nosso caso, principalmente das pessoas com deficiência, tem sido abordada na atualidade em debates, na promoção de leis, atividades, congressos, ações, que divulgam sobre a promoção da educação para todos indistintamente.

Atualmente vive-se o paradigma escolar, que estimula a promoção da desigualdade e a falta de cidadania. Urge aprendermos a conviver com as diferenças e com a aprendizagem pela afetividade significativa. Temos como objetivo geral refletir sobre o novo papel da escola contemporânea no processo de inclusão de alunos com deficiência. Para auxiliar nesse processo de reflexão utilizamos como objetivos específicos: descrever os novos papéis da escola contemporânea; conhecer a dicotomia exclusão/inclusão escolar; identificar a afetividade como um dos elementos necessários à implementação da Educação Inclusiva; relacionar a afetividade e a inclusão como uma das formas de redefinir o novo papel da escola contemporânea.

Optou-se pela visão walloniana, devido à importância deste autor na área da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, pouco conhecida e explorada por discentes dos cursos de formação de professores e na área da Educação Inclusiva. O direito à educação necessita ser efetivado através de mudanças nas políticas públicas, formação inicial e continuada de professores; cultura inclusiva escolar, etc.

A escola como espaço de convivência, deve abranger a diversidade, recebendo com profissionalismo e cuidado a pessoa com deficiência. Portanto, neste trabalho, refletiremos sobre as perguntas no contexto escolar inclusivo: Qual a educação que precisa prevalecer nas escolas contemporâneas? A dicotomia exclusão/inclusão ainda permanece nos tempos atuais? Qual a importância da afetividade no contexto escolar inclusivo?

Diante desses questionamentos, surgem reflexões em torno de um conceito mais amplo de escola, enquanto espaço de formação humana e aceitação da diferença. Estes são alguns dos desafios que permeiam o processo de inclusão, impedindo, muitas vezes, que se desenvolvam a afetividade e as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Cabe frisar neste estudo a questão crucial deste artigo que é a afetividade na perspectiva de Wallon.

PAPEL DAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS

Diante do contexto da exclusão que perdurou por séculos e que perdura até os dias atuais, várias legislações têm sido criadas com o intuito de proteger um dos direitos fundamentais a todo ser humano, o direito à educação.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), toda criança tem a educação como direito fundamental, devendo ser dada a oportunidade de aprender. A Constituição Federal Brasileira (1988) versa que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando preparar a pessoa para o exercício da cidadania e para o trabalho.

A Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), expõe que a educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e a Lei

13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), coloca que toda pessoa com deficiência terá direito à igualdade de oportunidades e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Mas, na prática, não é isso que acontece.

A educação hoje, em muitas escolas, tornou-se um ato frio em que o aluno é o receptáculo do conteúdo a ser ensinado. A figura do professor como o mestre que transmite conhecimentos, experiências, estímulos e afetividade é substituída por atos sem afetividade ou relação entre seus pares. Questionamo-nos: qual a função da escola contemporânea instruir, transmitir conhecimentos ou educar e formar integralmente uma pessoa? Para compreendermos é necessário entender a instrução e a transmissão de conhecimentos sobre a sociedade e o mundo.

A instrução trabalha a aquisição das ferramentas de comunicação: a língua materna, que ele basicamente já domina na forma oral, será também assimilada na forma escrita, estendendo e alargando os horizontes da comunicação. Além da língua materna, outras ainda podem ser trabalhadas, garantindo um aprofundamento do conhecimento da própria língua original e abrindo novas perspectivas. Por outro lado, temos a linguagem matemática, que é imprescindível para a comunicação científica. Ajuda na articulação lógica das mensagens como um todo e abre caminho para a apreensão dos conhecimentos científicos, o desvendar dos segredos do mundo. De posse das ferramentas básicas para a comunicação e o entendimento, a instrução procura também fornecer aos alunos os conhecimentos básicos sobre o mundo e sobre a sociedade, traduzidos nas disciplinas física, química, biologia, que integram a cosmologia, isto é, os conhecimentos humanos sobre o Universo, e nas disciplinas geografia e história, que mostram como o homem relaciona-se com seu espaço e sua marcha social através dos tempos. (ALVES; GARCIA, 2001, p.18-19).

A educação não se limita somente à transmissão de conhecimentos, é preciso ensinar o aluno a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de forma plena, autêntica e satisfatória com as várias relações sociais (templo religioso, família, amigos) que possui no transcorrer da sua vida, quer seja antes, durante ou depois da escola.

Na visão de Alves e Garcia (2001), para que a educação seja efetiva é necessária uma postura para além do discurso, ou seja, é necessária a prática, a vivência, em sala de aula e fora dela.

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação dos discursos, mas sim por um processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir. (ALVES; GARCIA, 2001, p. 20).

Mantoan (2015) conduz que é preciso repensar a escola de qualidade, superando o sistema tradicional de ensinar, é preciso refletir no que se ensina e como se ensina, para formar

peessoas éticas e humanas, que valorizam a diferença na convivência com seus pares, gerando um clima sócio afetivo, sem tensões e competições, mas com espírito solidário e participativo.

A aprendizagem nessas circunstâncias é centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora aspectos social e afetivo dos alunos. Em suas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta e a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente.

Para Alarcão (2011), que também comunga desta ideia, a escola é um setor da sociedade e além de ser influenciado por ela, também influencia. Para que haja educação é necessário formar e assumir o papel de cidadãos críticos, que desenvolvem a grande competência da compreensão.

Essa competência desenvolve a capacidade de escutar, observar, pensar, compreender o mundo, os outros e a si mesmo. Essa compreensão não se limita somente ao redor do mundo em que se vive, mas alarga-se de forma mais ampla, para que se tenha a noção dos acontecimentos de forma sistêmica, de tal forma que os alunos sejam capazes de comunicar e interagir, desenvolvendo o autoconhecimento e a autoestima. Então, formar integralmente o aluno não é apenas instruí-lo, pela transmissão de conteúdo, mas ir além e formá-lo, por meio do convívio social (na escola, ou fora dela), um sujeito compreensivo, com responsabilidade, crítico e autêntico.

Desenvolver esses processos geram novos passos a serem trilhados, tanto para os alunos quanto para os professores, como por exemplo, repensar sobre os processos exclusivos e inclusivos que permeiam atualmente o ambiente escolar.

INCLUSÃO X EXCLUSÃO

É preciso considerar que a tentativa de homogeneizar as pessoas tentando incluí-las em um ambiente sem adequações físicas, psicológicas ou afetivas é uma tentativa frustrada, pois a diversidade nos contradiz, nos faz seres únicos. A sociedade é formada de diferenças, então, por que querer uniformizar? Deparar-se com o diferente, muitas vezes, induz a um estranhamento excluindo-o do processo social. “[...] excluir significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, é não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana” (MATTOS apud BONETTI, 2012, p. 3).

Conviver com as diferenças é um desafio atual que pode ser ultrapassado e depende de vários fatores, dentre os quais o de querer aprender a relacionar-se e adequar-se ao que o novo lhe traz, indo em busca da superação dos obstáculos externos (por exemplo, o meio físico) e/ou internos (por exemplo, o egoísmo) que impedem o relacionamento das pessoas diante das ilusões de desigualdades. Porém, para Mantoan (2015), há resistência da escola tradicional em relação à inclusão e a mesma demonstra a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da singularidade.

Diante desta resistência, a escola trilhou como caminho mais fácil, para gerenciar as diferenças dos alunos, criar categorias, selecionar, dicotomizar o ensino em modalidades especial e regular. Num processo inverso ao da exclusão, é necessária a construção de escolas que permitam o acesso de todas as pessoas tanto no aspecto social, educacional e também afetivo. Segundo Mattos (2008, p. 52), incluir,

Significa fazer algo para que elas permaneçam na escola. Incluir requer considerar peculiaridades, requer cruzamento de culturas, requer olhar a singularidade de cada um dentro da pluralidade, requer olhar a parte no todo e o todo na parte. Implica, ainda, considerar as crenças, mitos e valores de cada um, bem como considerar as emoções envolvidas no relacionamento.

Ajudar o aluno a superar seus próprios limites é um ato de inclusão que estimula a sua permanência na escola. Portanto, a verdadeira inclusão não apenas abre as portas para todos os alunos, mas ressignifica o verdadeiro papel da escola diante da aprendizagem, gerando um ambiente saudável, confiante e estimulador, redimensionando aspectos na estrutura física, adaptações curriculares, mudanças de atitude dos educadores.

Diante da dicotomia inclusão/exclusão, ainda tão presente no cotidiano escolar, Santos (2002) afirma que é necessário que o educador tenha um olhar apurado para detectar situações de desvalorização das pessoas, impedindo que tais atitudes se cristalizem. A afetividade, portanto, é uma das propostas integrativas de formação e de humanização da escola como meio de inclusão.

AFETIVIDADE: UM DOS POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

O conceito de sociedade inclusiva vem sendo implementado, seja através de leis, de atitudes ou da conscientização através de campanhas. Esse conceito vem reconhecer que é possível construir a escola como um espaço que não seja meramente instrucional, mas um lugar de desenvolvimento da pessoa que aprende a conviver com as diferenças, promovendo a valorização das potencialidades do ser. Escola não somente como direito de todos, mas de acesso e permanência de todos! O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) afirma que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei 13.146/2015).

Para essa aprendizagem ser fluente faz-se necessário romper barreiras, esta Lei caracteriza barreiras como,

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] (Lei 13.146/2015).

Uma das barreiras, enumeradas na Lei 13.146/2015, que entrava no processo de inclusão é a barreira atitudinal, ou seja, atitude ou comportamento que impede ou prejudica a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

A escola inclusiva é o lócus de convivência entre todas as diversidades humanas que existem e o papel da afetividade torna-se preponderante, pois,

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem. (MATTOS, 2008, p. 5).

O desenvolvimento de relações afetivas propicia um ambiente acolhedor e saudável de aprendizagem para o aluno com deficiência. O professor que efetiva essa prática em sala de aula consegue obter de seus alunos superação de barreiras e bloqueios que o impedem, muitas vezes, de aprender.

O aluno com deficiência, ao sentir-se acolhido sente-se em segurança, melhora sua autoestima e sua autoconfiança. Esse domínio afetivo complementa o desenvolvimento cognitivo. Já que o ser humano é dotado desses dois aspectos (não excluindo outros), é preciso vê-los não como excludentes, apesar de opostos, mas complementares.

Para Mattos (2008), mesmo que o afetivo se sobressaia mais que o cognitivo, e vice-versa, um não exclui o outro, mas fortalece.

A escola como o lugar privilegiado para formação exclusiva da cognição tem encontrado desafios antes não imaginados, pois em que pesem as tentativas de impedir o surgimento dos afetos no ato educativo, a sua presença aparece nas atividades propostas, nas relações que são estabelecidas, nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar, convidando nos a continuarmos refletindo e repensando o seu lugar nos processos formativos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 2).

Esse pensamento é confirmado pela teoria de Henri Wallon, que explica a formação da pessoa em seus aspectos integrados (afetivo, motor e cognitivo), contrária à compreensão do humano de forma fragmentada.

Para esse autor, a afetividade é vista em diferentes aspectos e estágios, seja através das características sociais de cada idade: orgânicas, orais e morais; ou através das condições de maturação do ser humano: emoções, sentimentos e paixão.

A afetividade e a cognição possuem bases orgânicas que vão adquirindo complexidade em contato com o social. “O nascimento da afetividade é anterior à inteligência”. Porém, a “inteligência não se desenvolve sem afetividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários” (WALLON apud ALMEIDA, 2012, p. 29 e 42).

Para a teoria walloniana, inicialmente, a afetividade é manifestada através das necessidades orgânicas do bebê (simbiose alimentar), ligados a estados de bem-estar e mal-estar, é o estágio de impulsividade. A relação da criança com o meio é feita através do movimento, dos gestos que traduzem a vida psíquica enquanto a palavra não aparece.

A partir do momento em que a comunicação evolui e surge a linguagem da palavra, a sensibilidade orgânica vai sendo substituída pela sensibilidade oral e moral.

A linguagem constitui-se pouco a pouco no meio de sensibilização da criança. Cada vez mais, o diálogo do toque vai tornando-se sem efeito e a comunicação oral torna-se um excelente mecanismo de negociação com a criança. É bastante comum perceber-se o quanto o ouvir e o ser ouvido torna-se um imperativo infantil. O elogio

transmitido por palavras substitui o carinho. Com o tempo, as relações afetivas se estendem para o campo do respeito e da admiração. (ALMEIDA, 2012, p. 44).

Percebe-se, então, que as manifestações de simples expressões motoras e evolução da palavra, a afetividade evolui para demonstrações mais complexas, através de comportamentos de ordem moral. Este é o momento em que surgem outras funções na criança: o conflito entre emoção e razão.

É preciso maturar cada estágio da afetividade, ou seja, as emoções, o sentimento e a paixão. Wallon comenta que “quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade”, ou seja, quanto mais desenvolvido o raciocínio, mais sustentação terá os sentimentos e a paixão (WALLON apud ALMEIDA, 2012, p. 48).

Wallon também descreve que a afetividade abrange as relações afetivas, tais como: emoção, sentimento e paixão, cujos conceitos são inconfundíveis. Enquanto as emoções são ocasionais, diretas, efêmeras e possuem componentes fortemente orgânicos, como, por exemplo, a cólera. O ódio seria um sentimento, por ser mais duradouro e menos instintivo.

A afetividade, termo mais abrangente, inclui os sentimentos que são estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções das quais se diferenciam nitidamente. As emoções, uma das formas de afetividade, são verdadeiras síndromes: de cólera, medo, tristeza, alegria, timidez. A afetividade, com este sentido abrangente, evolui ao longo da psicogênese, uma vez que incorpora as conquistas realizadas no plano da inteligência. (ALMEIDA, 2012, p. 53).

É no convívio com o meio que a expressão da afetividade evolui. Para teoria walloniana, a paixão só aparece após os três anos de idade, quando a vivência entre o ego e as outras pessoas amadurece e a criança já tem a capacidade de autocontrolar-se. Wallon expõe que a representatividade “extingue a emoção na medida em que a transforma em paixão”.

O apaixonado, habitualmente, se mantém senhor de suas reações afetivas. “Diante de impulsos emotivos, caminha para o raciocínio” (WALLON apud ALMEIDA 2012, p. 54-55).

Sendo a escola o meio social necessário para a aprendizagem do aluno, é imprescindível programações que articulem o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos, pois como foi visto na teoria de Henri Wallon, estes aspectos, apesar de antagônicos, dependem um do outro para o seu desenvolvimento. Portanto, para que a inteligência se desenvolva é necessário saber administrar determinados sentimentos que, muitas vezes, envolve o processo de aprendizagem.

Entre a emoção e a afetividade intelectual há antagonismos. Portanto, para liberar o funcionamento da inteligência da criança é necessário diminuir o nível de determinadas emoções-como medo ou cólera-que se incompatibilizam com o processo de aprendizagem. O estado emocional intenso inibe a atividade cognitiva: a elevada ansiedade é incompatível com um bom nível de funcionamento da inteligência. (ALMEIDA, 2012, p. 103).

Se na escola existem pessoas, é evidente que a interação entre elas envolverá afetividade, porém, essas relações afetivas necessariamente não precisam ser somente com o contato corporal, o beijo, o abraço, mas, a depender da idade da criança ela pode exigir o afeto mais cognitivo, em nível de linguagem, como palavras de incentivo ou elogios.

Dependendo da idade, a criança precisa de uma nutrição afetiva mais racionalizada. [...] Também para a criança na fase escolar, mais significativo que um beijo é o professor, por exemplo, identificar seu trabalho entre vários aspectos da sala, revelar que a conhece, demonstrar que se interessa por sua vida. (ALMEIDA, 2012, p. 108).

É importante que toda a equipe escolar busque incluir-se no universo da diversidade existente na escola e trabalhe para que as relações afetivas sejam desenvolvidas de forma saudável e compatíveis com o nível de desenvolvimento do aluno. Incluir, portanto, perpassa pela resignificação do papel da escola contemporânea e do conhecimento quanto à importância do afeto, propiciando um ambiente de aprendizagem acolhedor e produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como provedora de acesso a todos para a aprendizagem, a nível cognitivo e afetivo, necessita repensar como se dá esse processo de inclusão. Essa inclusão abre somente as portas para as pessoas com deficiência ou promove a permanência delas dilatando seu convívio social e realizando a aprendizagem significativa? Para Santos (2002), faz-se emergente a proposta de resignificar a escola para a inclusão.

Apesar dos contextos tradicionalistas enraizados, é preciso acreditar que tal tarefa é possível. Essa possibilidade se dá ao longo da história, que avança cada vez mais em reflexões e atitudes sobre justiça e direitos humanos. “Inclusão em educação é uma questão de direito, e neste sentido ela se aplica a qualquer indivíduo ou grupo de cidadãos que estejam vivendo processos excludentes, ou em risco de o viver em” (SANTOS, 2002, p. 3).

Evitando-se a cristalização de hábitos exclusivos favorece-se a construção de um ambiente mais produtivo e acolhedor. O acolhimento, por parte do educador e todos os envolvidos no ambiente escolar, cultiva afetividade, segurança, autoestima e empatia. Reconhecer as diferenças de linguagens, na forma de se comunicar e de aprender, além de perceber as potencialidades do ser gera um ambiente propício à aprendizagem significativa.

Para todo esse discurso não só o professor, mas como toda a escola (porteiro, coordenação, direção, merendeira, etc.) são peças fundamentais para o engajamento da verdadeira inclusão: que respeita, que observa, que escuta, que age prudentemente, que cria empatia, consequentemente, segurança, autoestima e prazer em aprender. É necessário sair da inércia diante das perspectivas de mudanças que precisam ocorrer no ambiente escolar, perceber e romper as barreiras atitudinais que prejudicam a participação social da pessoa com deficiência.

Abrir-se para novos aprendizados, ler, discutir, fazer, descobrir que existem possibilidades para incluir a todos. Acreditamos, portanto, ser a afetividade uma das vias, mas não a única, de inclusão e cidadania. A importância da cognição e afetividade na ação educativa é um desafio e este torna-se maior quando lidamos com a pessoa com deficiência. O diferencial são as metodologias, os recursos pedagógicos e os jogos utilizados para tornar a aprendizagem significativa e prazerosa.

Outro fator que cabe ser destacado é a importância da formação do professor, inicial e continuada em serviço, além, de uma constante reflexão sobre sua práxis e a busca pelo aperfeiçoamento do ensino aprendizagem.

Esse é o grande desafio já que esbarra com a longa carga horária de trabalho, salários não atrativos e o professor com dois vínculos ou mais de trabalho. Portanto, os desafios de uma concepção educativa nas bases das reflexões wallonianas, baseiam-se em não moldar as pessoas em modelos opressivos ou matemáticos dominantes.

Os diferentes saberes, conhecimentos e aprendizagens devem estar integradas formando um homem livre, criativo, político e capaz de dialogar com as diferenças e a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012

ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES N. GARCIA R.L. O sentido da escola. 3ª.ed.Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL, BRASÍLIA. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, julho de 2015.

BRASIL, BRASÍLIA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CÓRIA-SABINI.M.A. Psicologia do Desenvolvimento.2 ed. São Paulo:Ática,2001.

FERREIRA, A.L.; ACIOLY-RÉGNIER, N.M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educar em Revista, Curitiba, nº 36, p.21-38, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>> Acesso em 08 de março de 2020.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão Escolar- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, S.M.N. A afetividade como fator de inclusão escolar. Teias, Rio de Janeiro, ano 9, nº18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/271/283>. Acesso em 12 de Março de 2021.

Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. Educação em Revista. Nº 44. Curitiba Apr/Junho,2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 13 de março de 2021.

SANTOS, M.P. Resignificando a escola numa proposta inclusiva. Novembro de 2002.

Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/> Acesso em 25 de Janeiro de 2021.

UNESCO. Declaração Mundial De Educação Para Todos: necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL LEARNING COMMUNITY. A SOCIAL TRANSFORMATION

Sueli Cunha dos Santos Muniz

MUNIZ, Sueli Cunha dos Santos. **Comunidade de aprendizagem. Uma transformação social.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 34-50, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de investigar o conceito de comunidade de aprendizagem e conhecer esses resultados transformadores. A intenção também foi apresentar algumas Comunidades de Aprendizagem existentes e investigar alguns princípios da aprendizagem dialógica relacionados às Comunidades de Aprendizagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa por meio da sistematização e síntese das informações obtidas a partir da leitura de artigos científicos, livros e dissertações que abordam o conceito. Os conceitos norteadores foram alicerçados em teóricos como Mello e Braga (2012,2014) e Freire (1980, 1985, 1987, 1996, 1997, 2003). Consideramos que uma comunidade de aprendizagem está além de ser um espaço que apenas integra estudantes, professores e família, trata-se de um campo de possibilidades com vistas à transformação social a partir da construção de um sentimento de identidade, de pertença responsável à um coletivo e a promoção de uma aprendizagem que permita o autoconhecimento, autonomia e a participação ativa do sujeito em seu processo de desenvolvimento. Trata-se de uma proposta de educação e de aprendizagem que ressalta o caráter social desses processos.

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem. Aprendizagem Dialógica. Transformação Social.

ABSTRACT

This work aims to investigate the concept of learning community and discover these transformative results. The intention was also to present some existing Learning Communities and investigate some principles of dialogic learning related to Learning Communities. The methodology used was qualitative research through the systematization and synthesis of information obtained from the reading of scientific articles, books and dissertations that address the concept. The guiding concepts were based on theorists such as Mello and Braga (2012, 2014) and Freire (1980, 1985, 1987,1996,1997,2003). We believe that a learning community is beyond being a space that only integrates students, teachers and family, it is a field of possibilities with a view to social transformation based on the construction of a sense of identity, of responsible belonging to a collective and the promotion of learning that allows the subject's self-knowledge, autonomy and active participation in his development process. It is an education and learning proposal that emphasizes the social character of these processes.

Keywords: Learning Community. Dialogical Learning. Social Transformation.

INTRODUÇÃO

Transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem implica uma importante mudança nas relações de poder na escola. Será necessária a mudança da organização da escola, que a partir de agora, está subordinada às prioridades definidas pela comunidade.

A organização das salas enfileiradas, correspondem hoje à uma escola do passado. Ela foi pensada para ensinar as crianças e para o trabalho dos professores de outras épocas. O novo

projeto de educação comunitária requer uma organização diferente, que encontre fórmulas alternativas à organização escolar tradicional. É necessária uma organização escolar dinâmica. Ela deve possibilitar uma melhor aprendizagem e romper com o isolamento dos professores. Além disso, a liderança escolar deve ser compartilhada mediante o convívio com iguais.

A equipe diretiva tem um papel fundamental como liderança na condução de uma escola promotora de valores voltados para o respeito, o convívio e a ética, o que inegavelmente contribui para o aprimoramento das aprendizagens dos alunos, e a torna um espaço efetivamente democrático, que propicia a participação onde todos devem opinar, fiscalizar, criticar, enfim inteirar-se de tudo.

A Educação é responsabilidade da família e da escola, a participação deve ser constante, consciente, pois a vida familiar e a vida escolar são simultâneas e complementares. É de suma importância a interação da família no cotidiano escolar de seus filhos, pois tudo que se relaciona com os filhos tem a ver de algum modo com os pais e vice-versa. A necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias.

Isso implica atribuir um novo papel ao conselho escolar, à equipe de direção e às comissões escolares. Elas passarão a ser mistas e comandarão a vida da escola. A organização escolar colabora com as comissões da escola para que eles definam suas funções e sirvam como instrumentos de participação de todos os membros da comunidade.

De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012 p.79) a proposta de Comunidades de Aprendizagem surge a partir da necessidade de transformar a instituição escolar diante das profundas mudanças no contexto social e cultural, que vêm ocorrendo desde as últimas décadas do século XX. A Comunidade de Aprendizagem pode ser definida como um conjunto de ações educativas visando à transformação social e educacional, envolvendo alunos, professores, pais de alunos, familiares, funcionários das escolas, voluntários e representantes que compõem o entorno no qual a escola está inserida. Para se tornar uma Comunidade de Aprendizagem, a escola precisa passar por um processo de transformação e aplicar atuações de êxito, que estão ancoradas nos princípios da Aprendizagem Dialógica.

O alicerce das Comunidades de Aprendizagem conta com uma base científica muito sólida, desenvolvida ao longo de mais de 30 anos de pesquisa – e envolvendo uma equipe com cerca de 70 estudiosos de diferentes países e diversos campos do conhecimento. A igualdade de oportunidades deve levar à igualdade de resultados. A Comunidade de Aprendizagem cria um clima de altas expectativas por parte de todos os envolvidos, transforma o contexto da aprendizagem e obtém excelentes resultados. Sabe-se que uma comunidade de aprendizagem pode ser facilmente descrita como um espaço que integra escola e comunidade. Devido a isso, consideramos importante estudar os conceitos e as perspectivas que trazem uma comunidade de aprendizagem para não nos limitarmos a uma visão reducionista do conceito e da prática que envolve.

O objetivo geral é investigar como se constitui uma comunidade de aprendizagem e sua relação com os princípios da aprendizagem dialógica. Os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma: Conceituar comunidade de aprendizagem; Identificar princípios da

Aprendizagem Dialógica; Investigar o surgimento de Comunidades de Aprendizagem no Brasil; Pesquisar quais são os autores relevantes do conceito de Comunidade de Aprendizagem.

A pesquisa realizada baseia-se em uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida em quatro partes. A primeira refere-se ao levantamento bibliográfico referente aos conceitos de círculo de cultura, comunidade de aprendizagem e comunidade de prática. A segunda etapa trata da reflexão acerca do conceito de aprendizagem dialógica e seus princípios. A terceira compreende a sistematização de informações pertinentes acerca de algumas comunidades de aprendizagem existentes no Brasil. E, por fim, fez-se uma reflexão sobre o potencial transformador das Comunidades de Aprendizagem, assim como da possibilidade de ser um espaço de convívio radical da diferença.

A relevância deste artigo centra-se na perspectiva de melhor conhecer os resultados transformadores, tais como: Melhora do desempenho acadêmico de todos os alunos. Melhora os resultados acadêmicos dos alunos em todas as matérias. Um alto nível de aprendizagem é necessário para enfrentar as constantes mudanças características da sociedade do século XXI, diminuição radical nos índices de repetência e de abandono escolar; melhora do clima e da convivência, minimizando a ocorrência de conflitos; aumento do sentido e da qualidade da aprendizagem para toda a comunidade; aumento da participação de todos: alunos, pais, professores, diretores de escola, fundações e entidades, órgãos públicos; melhora das condições de vida, ampliando a inserção no mercado de trabalho, melhorando os níveis de saúde e a qualidade de moradia da comunidade.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: CONCEITO, PROCESSO E APRENDIZAGEM

Comunidade de Aprendizagem é uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todos os estudantes. Baseado nos Princípios da Aprendizagem Dialógica comprova ser uma proposta de transformação social e cultural que envolve alunos, professores e pais na construção de um projeto educativo e cultural próprio.

O foco dessa proposta está na aprendizagem dos alunos e no envolvimento de familiares e membros da comunidade em um ambiente de diálogo igualitário que, por meio de sete ações educativas exitosas, converte a escola em um espaço onde “todos são responsáveis, todos aprendem, todos ensinam”.

O educador José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, defende que Comunidades de Aprendizagem não são projetos de escolas, mas justamente a superação do modelo educacional baseado em aulas, séries e disciplinas.

O foco central da transformação está na perspectiva dialógica da aprendizagem, na qual todos participam e interagem, respeitando as particularidades de cada um, criando sentido para a aprendizagem e fomentando relações mais solidárias. Nas Comunidades de Aprendizagem, as normas e decisões são estabelecidas em consenso com a comunidade, e potencializa-se a formação teórica e técnica para que a discussão e a aplicação das decisões sejam baseadas na argumentação. Transformar a estrutura e a cultura escolares significa reconhecer que o professor sozinho não pode garantir uma educação de qualidade; é preciso haver uma colaboração próxima com as famílias e membros da comunidade, para que todos os estudantes, de fato, melhorem seus resultados. Significa também acreditar que aprendemos por meio da interação!

Neste artigo, pretende-se discutir o conceito de Comunidade de Aprendizagem (Mello, Braga e Gabassa, 2011, 2012, 2014) e suas relações com os conceitos de Comunidade de Prática (Wenger, 1991, 1998, 1999, 2010) e o conceito de Círculo de Cultura (Freire, 1967, 2003, 1980) associado à perspectiva transformadora da Educação Social e da Pedagogia Comunitária, assim como evidenciar o caráter social da aprendizagem que os conceitos revelam. Em seguida, abordar-se-á os princípios da Aprendizagem Dialógica, base do processo de constituição de uma Comunidade de Aprendizagem, como eles se fundamentam no conceito de Dialogicidade proposto por Freire (1987), e também como se forjam na participação da comunidade e na comunidade.

Nas diferentes concepções de Comunidade de Aprendizagem, observou-se que os fazeres e práticas adotadas nas diferentes iniciativas, derivam da compreensão que cada grupo tem dos conceitos de comunidade e de aprendizagem.

Caixeta, Ribeiro e Leite (2012 p.374), destacam três delas:

- 1) Agrupamento de pessoas com vivências iguais: indica uma visão reducionista da CA, uma vez que foca no agrupamento de pessoas por vivências comuns, não discute os conflitos, e as diferenças, não valoriza o senso de identidade e os laços constituídos;
- 2) Espaço de compartilhamento de saberes entre pessoas de interesse comum: conceituaDA como espaços de interação e colaboração que geram benefícios para os participantes internos, compreende uma ação voltada para a superação de suas próprias carências; e 3) Espaço de promoção e construção colaborativa, cooperativa e solidária, sendo essa a perspectiva mais abrangente e dialógica.

Observamos então que, as CAs podem ser espaços de compartilhar vivências comuns, saberes e interesses de determinado grupo, mas também podem ser espaços onde além das partilhas se promove cooperação e relações de colaboração e solidariedade. Na terceira concepção está imbuído no conceito de CA, o conceito de identidade. Nessa perspectiva, a formação de uma comunidade pressupõe a construção de uma identidade de grupo.

Sendo assim, de acordo como Caixeta, Ribeiro e Leite (2012 p.377-378), uma comunidade de Aprendizagem se constitui de:

...um conjunto de pessoas, que pode não estar bem delimitado no tempo e no espaço, mas que geram espaço de possibilidades, onde as diferenças e igualdades se fazem presentes e são determinantes para a construção da comunidade... Nesse contexto, as comunidades de aprendizagem são espaços ricos de construção de si, de grupo e do conhecimento em geral numa perspectiva ampla de troca, em que as zonas de contato estão abertas para diversas formas de comunicação que atravessam as fronteiras dos grupos e subgrupos que compõem as comunidades...

Tais constatações nos revelam que o conceito de comunidade de aprendizagem se aproxima muito do conceito de Comunidade de Prática. Uma vez que em ambas as definições estão presentes a afirmativa de que aprender em comunidade consiste em construirmos ao mesmo tempo, conhecimento, conhecimento de si e um sentimento de pertença a um grupo. Mas, em que consiste uma Comunidade de Prática? Com base nos estudos de Wenger (2010), Fernandes et. al. (2016 p. 1), afirmam que Comunidades de Prática:

São compostas por pessoas que compartilham um mesmo interesse ou paixão. Interagem, trocam informações e conhecimento. E podem ser caracterizadas por apresentarem as seguintes dimensões: empreendimento coletivo, envolvimento mútuo e repertório, compartilhar dos interesses comuns de aprendizado e desenvolvimento pessoal são fatores que mantêm as pessoas integradas.

Segundo os autores, Domínio refere-se ao conhecimento que dá sentido à organização do grupo, aquilo que os mantém unidos e atuando conjuntamente. Significado traduz a necessidade que temos de encontrar sentido, para o mundo e para nossa existência. Este mundo é socialmente construído e alia formas e atividades objetivas e entendimentos subjetivos e intersubjetivos sobre tais. O próprio conceito de comunidade, de acordo com os autores, é uma configuração social na qual aprendemos construindo um sentido de pertença. Refere-se às relações de confiança e engajamento mútuo que conectam o grupo e fazem as pessoas funcionarem enquanto comunidade. E a identidade, como forma de aprendizagem: aprendemos à medida que construímos nossa própria identidade.

E, por fim, a prática social, que considera a ação social no mundo como aprendizagem. “Aprendemos fazendo”. É uma visão relacional do indivíduo, do mundo e de suas ações. Por meio dela são desenvolvidos seus repertórios e recursos: dispositivos, ferramentas, documentos, rotinas, símbolos, objetos, vocabulários. É por meio da prática, que as pessoas se desenvolvem e incorporam o conhecimento compartilhado pela comunidade. Esse repertório fundamenta o processo de aprendizagem.

Dessa forma, podemos afirmar que tanto uma Comunidade de Prática, quanto uma Comunidade Aprendizagem, são espaços em que se desenvolvem, negociam e partilham o modo de conviver no mundo e de viver as relações. Viver em comunidade, nessa perspectiva, é um processo contínuo de negociação de significados. Nesse contexto, prática e teoria são indissociáveis e indispensáveis para a construção das relações, do compromisso, das paixões capazes de gerar troca de experiências e conhecimento, assim como desenvolver habilidades e posturas.

Pode-se identificar alguns pontos em comum presentes nas abordagens em torno do conceito de CA. Mello, Braga e Gabassa (2012), atentam para dois aspectos que costumam estar presentes: 1) diversificação de interações e atividades; 2) intensificação dos tempos de aprendizagem. O que pressupõe a participação de diferentes sujeitos, criando múltiplas relações entre eles, fator que pode aumentar a qualidade e quantidade de oportunidades de acesso ao conhecimento.

Essa discussão pretende focar na perspectiva de constituição de uma Comunidade de Aprendizagem a partir da transformação da escola e do contexto a qual está inserida, com vistas a alcançar a transformação cultural e social.

Quando se fala de Comunidade de Aprendizagem como propulsora de transformação social e cultural compreende-se que os conceitos de Comunidade de prática e Comunidade de Aprendizagem são complementares e recorrentes ao conceito de Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire. É considerar que para além de se compartilhar histórias de aprendizagens, competências com as novas gerações, e que nesse processo as pessoas vão se fazendo, se recriando, negociando significados se faz inerente a transformação social e cultural não só das pessoas envolvidas, mas principalmente das relações com o entorno em que se situa. À medida que nos transformamos, interagimos e modificamos nossa realidade e nossa forma de se relacionar com ela. Então, o que compreende o Círculo de Cultura?

O Círculo de Cultura surge em um contexto de alfabetização, em que a ideia de círculo substitui a sala de aula. Círculo porque os participantes se posicionam dessa forma e não enfileirados como se observa em uma sala de aula tradicional. Posicionar-se de forma circular possibilita a todos se olhar e se ver. E cultura porque ao se relacionar com sua realidade, as pessoas vão recriando e criando seus contextos, acrescentando a ele algo que ele mesmo é fazedor, domina, humaniza e temporaliza os espaços geográficos (FREIRE, 2003; MARINHO, 2009).

O círculo de cultura é então um espaço em que por meio do diálogo se aprende e se ensina que não se cabe transferir conhecimento, mas sim, construir saberes a partir de leituras de mundo. Para Freire (2003, p. 103):

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o grupo participa. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

Em uma Comunidade de Aprendizagem, o professor continua sendo alguém importante e essencial no processo, mas as outras relações existentes também ganham destaque, uma vez que integram e interagem no processo de aprendizagem e de construção da inteligência. Além disso, não se trata apenas de um processo cognitivo, trata-se de um processo de comunicação e intercomunicação. Freire (1996 p. 21) destaca:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligência, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico...

O conceito de Círculo de Cultura insere-se na discussão do conceito de Comunidade de Aprendizagem revelando também o caráter social da aprendizagem, mas principalmente um ideal de educação: aprender no convívio com os outros, suas histórias e seu território. É viver intensamente o caráter social e comunitário da educação.

Esse ideal de educação se forja nos conceitos de Educação Social e nas discussões em torno do conceito de Pedagogia Comunitária. Tais conceitos costumam ser complementares em alguns espaços, sendo a Comunidade de Aprendizagem enquanto lugar de transformações sociais. Tal marca, encontra-se também no contexto das Comunidades de Aprendizagem que se assumem como propulsora de processos territoriais e comunitários, uma vez que a interação entre comunidade e escola não se limita ao fato de abrir as portas da escola para a comunidade e por ele transitar, apenas fazer uso de seu espaço físico, estrutura e materiais, está muito mais relacionado às possibilidades de poder de decisão, de participação efetiva, de protagonismo social que esse espaço viabiliza.

Sobre a comunidade e o mundo em que se vive irão surgir visões carregadas de esperança, dúvida e desejos, os quais irão gerar temas significativos e constituir os conteúdos a serem pesquisados e estudados.

Freire (1987) ressalta que à medida que homens e mulheres criam uma história se fazem seres históricos e sociais, processo esse que se dá por meio de suas permanentes relações com a realidade. É esse processo que nos humaniza. Para Freire (2003 p.43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominar a realidade. Vai humanizá-la. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizar os espaços geográficos. Faz cultura.

Freire (1987) considera esse processo de humanização, de fazer cultura, um movimento de libertação autêntica. No entanto, Freire ressalta que não é uma coisa que se deposita nos homens e mulheres, não é uma palavra a mais, vazia, é práxis, que implica na ação e na reflexão

dos homens sobre o mundo para transformar. Assim, uma educação que se compromete verdadeiramente com a liberdade funda-se na problematização dos homens e mulheres e suas relações com o mundo.

Freire (1987) afirma que são com as palavras verdadeiras que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Não é no silêncio que homens e mulheres se fazem, é na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Dessa forma, não é possível educar verdadeiramente sem comunicação e sem participação. Mas o que Freire quis dizer com pronunciar palavras verdadeiras?

É sobre isso e as implicações da palavra verdadeira no processo de aprendizagem que iremos discutir a seguir.

APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Alicerçada na comunicação. Aprendizagem Dialógica pressupõe que aprender é um ato comunicativo, pressupõe interação. A ideia de CA faz emergir, no cerne da discussão, a importância da interação social e da cultura na construção do conhecimento. Mas, é preciso ressaltar que tal perspectiva não deriva do conceito de CA; os estudos de Vygotsky, Carls Rogers, Dewey e outros mais já atentaram para a importância dos aspectos humanistas e sócio construtivistas no desenvolvimento da inteligência e da apropriação do conhecimento. Vygotsky (1978) indica que a construção do conhecimento é um processo social e interativo.

A aprendizagem dialógica propõe guiar um processo de aprendizagem mais igualitário, e, para tanto, se organiza e se constitui por meio de sete princípios, são eles: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças.

Nessa perspectiva, a aprendizagem centra-se nos interesses da criança e da comunidade na medida em que tenta atender os requisitos de um currículo, e não o contrário. Parte-se dos conhecimentos prévios dos envolvidos e a partir deles, são reelaborados e aprofundados argumentos, compreensões e construídos os consensos. O que sabem, o que pensam, seus anseios, é o que fundamenta o diálogo e por consequência a Aprendizagem Dialógica. Mas de que diálogo estamos falando?

O diálogo em questão, não pode servir como estratégia de dominação, é um ato de criação, sendo o diálogo igualitário condição para a construção de uma aprendizagem dialógica. Aprendizagem dialógica pressupõe verdade na comunicação. Implícito nesse princípio está o conceito de dialogicidade:

É por meio da dialogicidade verdadeira, que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 1996, pg. 35).

Freire (1987; 1980; 2003) afirma que dialogar é uma necessidade existencial, as pessoas se humanizam por meio do diálogo, criam, desvendam e recriam criticamente o conhecimento e seus contextos. O ato de conhecer se dá num processo social tendo o diálogo como mediador deste processo. Vivenciar o diálogo é ser dialógico. E ser dialógico é não manipular, não invadir, é empenhar-se na transformação constante da realidade. Para o autor, o diálogo é um

encontro amoroso, em que ao pronunciar o mundo, nos humanizamos e o humanizamos, nos transformamos e o transformamos. O diálogo é sempre comunicação e forja a colaboração.

De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012), há um princípio que defende a necessidade de um olhar igualitário frente a todos os estudantes. Partimos da compreensão de que cada indivíduo tem a mesma possibilidade de aprendizagem, o que nos permite colocar altas expectativas em cada pessoa, e considerar que todas as pessoas podem aprender e ensinar. E ainda permite que cada sujeito alimente o desejo de aprender cada vez mais.

Ressalta a importância da coletividade na formação da mente individual e argumento sobre como é intrínseca e indissociável a relação entre sujeito e coletividade e, portanto, da subjetividade e da intersubjetividade. Mello, Braga e Gabassa (2012) afirmam que a intersubjetiva é o que forma nossa subjetividade, é um constante vir a ser, à medida que vamos interagindo com o mundo, a forma de cada pessoa ver, compreender e sentir o mundo vai se formando e transformando. De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012 p. 52):

...somos inacabados como também nos tornamos capazes de nos sabermos inacabados essa consciência de eliminar os humanos a possibilidade de inserção a busca permanente essa busca é justamente o processo educativo. Desta forma, à consciência de si, do mundo, de homens e mulheres, adultos jovens e crianças, não se esgota na racionalidade. Mas é uma como uma totalidade, ou seja, a razão, sentimentos, emoções e desejos um conjunto de elementos que o corpo, consciente de si e do mundo, capta a realidade.

Constata-se que a diversidade é elemento estratégico no processo de aprendizagem, tanto a diversidade de sujeitos ativos e participativos, mas também de saberes, contemplando diferentes fontes e formas de conhecimento. Estudiosos da Universidade de Barcelona, em sua publicação *Escolas como Comunidades de Aprendizagem*, destacam que esse princípio não considera somente a inteligência acadêmica, mas também a inteligência prática e a inteligência comunicativa. Reconhece e valoriza as múltiplas inteligências e preza pela diversidade cultural e de saberes.

O princípio da Transformação atenta para o poder transformador do diálogo, este aliado ao consenso e ao trabalho coletivo é capaz de transformar as relações das pessoas e seu entorno com vistas a atender um objetivo comum. Como afirma Freire (1996), trata-se de compreender as pessoas como seres de transformação e não de adaptação. Os estudiosos do assunto da Universidade de Barcelona afirmam que quando a prática social se pauta no desejo de transformar, surgem mais e melhores soluções para a superação de limites e obstáculos, amplia-se o alcance da transformação, alcançando não apenas o centro educativo, mas também seu entorno.

A Aprendizagem dialógica é a dimensão instrumental da educação. Há uma relação qualitativa entre a aprendizagem dialógica e essa dimensão, uma vez que o diálogo potencializa a educação instrumental, ao auxiliar a pessoa a buscar reflexões mais intensas, promovendo uma transformação individual e social. Mello e Braga (2014) compreendem que a aprendizagem dialógica inclui todos os conhecimentos necessários para a sobrevivência em sociedade, considerando a aprendizagem instrumental de conhecimento e habilidades fundamental, ou seja, não se opõe à aprendizagem técnico-científico; no entanto, valoriza o

diálogo como elemento que intensifica a capacidade de seleção e processamento das informações, tornando mais profunda a reflexão.

A Criação de Sentido compreende que ao se criar novos sentidos para a vida coletiva se cria também novos sentidos para a vida individual. Sendo assim, a escola deve ser um espaço para dialogar e não para silenciar, favorecer o diálogo sobre os conteúdos de aprendizagem e da vida, uma vez que o sentido surge quando as pessoas dirigem suas vidas e interações. Dessa forma, compartilhar palavras, sonhos e ações em um grupo são movimentos que contribuem para a recriação do sentido global da vida (Mello e Braga 2014,2012).

O princípio da Solidariedade, refere-se à constituição de uma identidade de grupo, pelo que mantém as pessoas pertencentes a um mesmo mundo social, identidade essa que permite que as pessoas possam estabelecer um diálogo verdadeiro. Mas, o que significa Solidariedade? Para as autoras Mello, Braga e Gabassa (2012), solidarizar-se é compreender e lutar para que todos tenham direitos iguais e deles possam usufruir. O diálogo depende dessa solidariedade social para se estabelecer, mas ao mesmo tempo, é o que o forja. Dessa forma:

...as práticas educativas que se propõem igualitárias e dialógicas só podem fundamentar-se em concepções solidárias, pois pressupõem que, no lugar do poder, podemos apostar na força das redes de solidariedade e lutar coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática (Mello e Braga, 2014 p. 170)

Por fim, o princípio, Igualdade na Diferença. Trata-se de compreender a diferença humana como fonte de conhecimento; pressupõe a busca de igualdade nas diferenças, a garantia do direito de ser diferente, e isso perpassa por garantir diversidade nas relações, condição para uma maior aprendizagem (Mello e Braga, 2012).

Muitos dos princípios da Aprendizagem dialógica destacam a necessidade da diversidade das relações como potencializadora e condição para se garantir uma maior aprendizagem. Significa assumir que todas as pessoas têm importância no processo de aprendizagem, e nele podem contribuir, o que implica que mais do que envolver agentes diversos, se faz necessário garantir e criar mecanismos e espaços de participação.

Com relação à participação, de acordo com os estudos realizados pela Universidade de Barcelona, no contexto das Comunidades de Aprendizagem todas as pessoas influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento dos/as estudantes, incluindo professores, familiares, amigos, moradores da comunidade, voluntários, dentre outros. Demanda uma participação conjunta, o que não necessariamente significa estar presente. Mello, Braga e Gabassi (2012 p.) ressaltam que mais importante que a presença física é a reflexão, o respeito e a disposição em *pensar com*, e alerta: *“deve-se prevenir a existência de um pensar solitário, que cada vez mais tende a sufocar as pessoas em suas práticas cotidianas”*. Para tanto, como resalta Mello e Braga (2014), faz-se necessário uma participação em que todos sejam ouvidos, que as decisões sejam mais igualitárias e que se garanta a participação dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

A participação da comunidade tem por objetivo ser presente e orgânica em todos os tempos e espaços de uma Comunidade de Aprendizagem, articulando auto formação, gestão e aprendizagem, inclusive atuação no desenvolvimento de currículos e na avaliação dos processos educativos. Como afirma Mello, Braga e Gabassa (2012), compete aos profissionais e pesquisadores ouvir efetivamente os familiares, comunidade e estudantes, e com eles

desenvolver os rumos educativos dos trabalhos e das relações. É importante destacarmos que não se trata apenas de realizar uma simples consulta, trata-se de envolver toda a comunidade no processo de execução e principalmente de tomada de decisões, visto que em uma CA a centralidade dos trabalhos e relações está nos interesses e necessidades da comunidade, principalmente das crianças. O objetivo é tornar mais efetivo e significativo o processo de aprendizagem e ampliar suas possibilidades, de modo que todos se responsabilizem pelo processo educativo, sendo todos capazes de ensinar e aprender. É desenvolver uma educação participativa e ativa, tendo o meio, o contexto vivenciado, como estratégico para conseguir o sucesso educativo.

IMPLEMENTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: PROCESSOS, ORGANIZAÇÃO E DISPOSITIVOS

No Brasil, têm surgido muitas comunidades de aprendizagem a partir de ações e articulações de coletivos de educadores e educadoras. São escolas/comunidades que já consolidaram o processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem ou que ainda estão em transformação. Muitas delas têm o apoio teórico e metodológico de professores e pesquisadores da Universidade de Brasília, da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Federal do Mato Grosso. Parte das iniciativas desenvolvidas também contam com a colaboração da iniciativa privada, institutos e/ou órgãos não governamentais e também governamentais, de prefeituras e, no caso de Brasília, do governo distrital. Experiências internacionais também influenciaram a difusão da ideia de Comunidades de Aprendizagem no Brasil, caso da Universidade de Barcelona e o Projeto Fazer a Ponte no Brasil, oriundo de Portugal. No entanto, é importante destacar que a ideia de Comunidade de Aprendizagem tem suas origens também no campo da educação brasileira, uma vez que os estudos de Freire discutem com muita clareza a ideia e o sentido conceitual de uma CA, tanto pelo princípio dialógico da aprendizagem quanto pelo caráter transformador e social da educação, pontos caros para Freire e muito debatidos por ele.

O processo de implantação de uma comunidade de aprendizagem é composto por oito fases e duas etapas. A primeira etapa consiste em cinco fases: Sensibilização; Tomada de Decisões; Sonhos; Seleção de Prioridades e Planejamento. E a segunda etapa compreende 3 fases: Investigação; Formação e Avaliação (Mello e Braga, 2014)

A fase de sensibilização prevê formações tanto para a comunidade quanto para educadores, funcionários/servidores e estudantes. A próxima fase é a tomada de decisões, nesse momento é crucial que todos os agentes estejam de acordo com a proposta da instituição. A terceira fase é denominada sonhos, em que é preciso garantir que o que cada segmento deseja para a instituição esteja contemplado no projeto educacional. Para organizar os sonhos, as prioridades e o plano de ação são formadas comissões mistas (Mello e Braga, 2014). As comissões mistas recebem esse nome porque reúnem representantes de cada segmento que compõem uma comunidade de aprendizagem: professores, funcionários, estudantes, família, comunidade, voluntários, dentre outros. As comissões são temáticas, temas escolhidos de acordo com a necessidade da comunidade. A avaliação é formativa e tende a estar presente em todo o desenvolvimento da Comunidade e de seu projeto educacional. Percebe-se que o

planejamento e a participação nas atividades, assim como a tomada de decisões é um processo de responsabilidades compartilhadas.

Para auxiliar o desenvolvimento e a organização das atividades são utilizados alguns dispositivos. Dispositivos são de acordo com o Projeto Âncora:

Suportes pedagógicos que auxiliam nas relações educador/educando e educanda/educandas, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. São eles que viabilizam e garantem a aprendizagem e a avaliação, na evolução de cada educando, individual e comunitariamente.

Dentre eles podemos destacar: brincar, roda de conversa, planejamento, grupo de responsabilidades, gostei e não gostei, mediação de conflitos, combinados, Assembleia, roteiro de estudos. E podemos destacar também algumas atuações educativas, como por exemplo: núcleos de projeto, biblioteca tutorada, tertúlias dialógicas, dentre outros. Esse ensaio não tem a pretensão de descrever e explicar cada um dos dispositivos e atuações educativas. Pretende apenas mapear e sistematizar algumas das práticas presentes no cotidiano de uma C.A.

Para tanto, veremos, a seguir, a síntese da proposta de algumas Comunidades de Aprendizagem existentes no Brasil. Serão destacados aspectos de sua trajetória, valores, objetivos, principais referências e alguns dos principais dispositivos utilizados.

INICIATIVAS

Escola pública: EMEF Desembargador Amorim Lima, criada em 1956 – a partir de 1996, aberta à comunidade. Seu objetivo é desenvolver a autonomia do estudante e o posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais. **Trajatória e Síntese da Proposta Pedagógica:** Preocupada com a alta taxa de evasão escolar, a atual direção abriu as portas da escola com o intuito de melhorar a aprendizagem e o nível de convivência na escola. Foram realizadas atividades conjuntas com as famílias, estabelecidas parcerias com pessoas da comunidade, entidades e órgãos atuantes na educação. Projetos com a comunidade, o conselho escolar, a formação de comissões e o trabalho voluntário foram estratégicos nesse processo.

O processo de aprendizagem se dá por meio de tutorias, cada tutor(a) é responsável por cerca de 20 crianças. Ao longo do ano, as crianças recebem apostilas que contém roteiros de estudos com objetivos e atividades diversas. O roteiro é criado tendo por base os conteúdos propostos nos livros didáticos e paradidáticos, o conteúdo dos roteiros é multidisciplinar, demandando que o estudante consulte diferentes fontes para responder às perguntas. São valorizadas as novas tecnologias e os trabalhos artísticos, ferramentas presentes no trabalho de pesquisa diário. A proposta privilegia o trabalho de pesquisa, tendo as aulas expositivas como um recurso utilizado em três momentos: 1) só ocorrem quando o grau de autonomia não permite o desenvolvimento de um projeto de pesquisa; quando uma explanação é crucial para o desenvolvimento dos trabalhos; 3) situações momentâneas do projeto que não permitam a adequação das práticas aos princípios que as fundamentam. Uma vez por semana, num encontro de 5 horas, esse tutor se reúne com seus tutorados. Nos demais dias, caso o estudante tenha questionamentos ou alguma dúvida o tutor estará na escola para auxiliá-lo. É possibilitado ao

estudante planejar sua rotina de estudo, quando conclui sua apostila, preenche um portfólio destacando o que aprendeu. E o tutor avalia se a criança está apta para realizar a próxima apostila.

O aprofundamento da capacidade de auto avaliar-se, reconhecer seus avanços e dificuldades, e a busca pela autonomia são valores matriciais do projeto.

Dispositivos: Oficinas, Assembleias, Grupos de Responsabilidades, Grupos de Estudo, portfólio, pesquisa, aulas que unem vários temas (Eixos), vivências educativas/território educativo.

Principais Referências: Jean Piaget, José Pacheco, Paulo Freire, Bakhtin, etc. Informações extraídas do sítio: <https://amorimlima.org.br/>
Iniciativa Pública: Comunidade de Aprendizagem do Paranoá - Ano de criação: 2018, com o objetivo de promover o crescimento do educando nos aspectos: físico, mental, intelectual, emocional, afetivo, psíquico, para que ele possa interferir, atuar e transformar o seu meio, de forma ética, na perspectiva de promoção e emancipação do ser humano.

Trajetória e Síntese da Proposta Pedagógica: Em 2013, criou-se um núcleo de estudos e diálogos sobre a reconfiguração das práticas escolares no ensino público, desse núcleo formou-se um grupo de educadoras, que em 2014, possibilitou a concepção de práticas inovadoras, o fortalecimento e empoderamento dessas educadoras e o envolvimento de outras pessoas.

Quanto à proposta pedagógica, o trabalho é organizado com os (as) educandos (as) por meio de projetos individuais e coletivos, roteiros de aprendizagem, oficinas, saídas de campo, pesquisa, dentre outros. Tais atividades são realizadas em três núcleos: Iniciação, Transição e Desenvolvimento. Os núcleos organizam as crianças de acordo com o grau de autonomia que demonstram e conquistaram. O núcleo de iniciação tem por objetivo auxiliar a criança a desenvolver sua identidade e sua autonomia, assim como apropriar-se dos valores e regras de convivência da C.A.P. No Núcleo de Transição, o estudante tem maior autonomia em seus processos de aprendizagem. Irá praticar a metodologia de trabalho por projetos, realizar projetos pessoais, praticar os valores e regras de convivência, realizar avaliações formativas, experimentar a autoformação e partilhar os conhecimentos conquistados. E no núcleo de desenvolvimento, as crianças estudam de maneira transdisciplinar os conteúdos, e serão trabalhadas com o estudante sua capacidade de autoavaliar-se, de desenvolver projetos individuais e coletivos com autonomia e segurança, colaborar com tutores de outros núcleos, dentre outras atividades.

Dispositivos: Gosto e Não Gosto, Combinados, Silêncio e Atenção, Pedir a Palavra, Roda, Brincar, Tutoria, Saídas de Campo, Reunião de Responsáveis, Registro de Avaliação, Roteiro de Estudo, Roteiro de projeto para Aprendizagem, Murais, Lista de Conteúdo por objetivos, Preciso de Ajuda e Posso Ajudar no Projeto Individual, Projeto Coletivo, Oficinas, Grupo de Responsabilidade, Comissões, Rodas de Conversa, Rotina, Eu já Sei, Caixa de Segredos e Registros de Documentação.

Principais Referências: Currículo em Movimento da SEDF, Vygotsky, Edgar Morin, Anísio Teixeira, Paulo Freire, José Pacheco, Saviani, dentre outros.

Associação Conhecer Educação e Cultura, criada em 2008 – Leopoldina - MG, com o objetivo de integrar uma proposta educacional inovadora à experiência associativa e

possibilitar que cada pessoa atue no sentido de fortalecer a associação e de criar, crianças e adultos, seu próprio processo educacional.

Trajatória e Síntese da Proposta Pedagógica: A associação Conhecer Educação e Cultura é uma Associação Civil sem fins lucrativos. Prezam pela participação ativa de todos os envolvidos, famílias, crianças e educadores associados, logo, todos atuam na construção da associação, do trabalho pedagógico, na seleção de educadores e demais demandas da instituição. A proposta do Conhecer Educação e Cultura é educar para a cidadania ativa, solidária e responsável, em parceria com a família e comunidade. Além de elevar os índices de educação e desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e idosos. A própria interação e convivência entre os envolvidos no processo educativo foi, em si, uma experiência transformadora. Atualmente, atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino, desenvolvem também projetos extracurriculares, formações, reuniões, dentre outras.

Dispositivos: combinados, gostei e não gostei (mediação de conflitos), brincar, roda de conversa.

Principais Referências: Professor José Pacheco, Pestalozzi, Vygotsky, Piaget, Maria Montessori, Paulo Freire, Eurípedes Barsanulfo, Anália Franco. **Org. não governamental Projeto Âncora, criado em 1995 – Cotia, São Paulo, com o objetivo de ser um espaço de aprendizagem, prática, multiplicação da cidadania e principalmente o desenvolvimento da autonomia do estudante.**

Trajatória e Síntese da Proposta: O projeto inicialmente de cunho social passa a aliar-se à educação. Em 2002, passou a oferecer reforço escolar e se aproximou de escolas públicas. Em 2007, dedica-se à formação de professores (as) da rede pública e estudantes de pedagogia. O processo de aprendizagem tem como ponto de partida a criança e sua comunidade; para tanto, as atividades buscam identificar os interesses, necessidades e motivações das crianças e, com base nelas, desenvolver atividades específicas. As crianças são organizadas em núcleos de projeto, de acordo com o grau de autonomia. São eles: núcleo de iniciação, núcleo de desenvolvimento e núcleo de aprofundamento. Nos núcleos, os educandos, com orientação do seu tutor, escolhem o que desejam estudar e montam seu roteiro, semanal ou quinzenal.

Dispositivos: planejamento pessoal, pesquisa, oficinas, grupos de responsabilidade, roteiro de estudo, assembléia, roda de conversa, brincar, dentre outros.

Principais Referências: José Pacheco, Freinet, Jean Piaget, Maria Montessori, Ferrer, Carl Rogers, Ivan Illich, Ferrero, Bartolomeis, Krishnamurti, Steiner, Vygotsky, Varela, Edgar Morin, Deleuze, Agostinho da Silva, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nise da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves, Rui Barbosa, dentre outros. Informações extraídas do sítio: <https://www.projetoancora.org.br/> ; da dissertação de Mestrado de QUEVEDO, Thelmeisa (2014) e ALMEIDA, Sheyla (2017).

Associação Escola Pluricultural Odé, criado em 2002 kayodê (EPOK) – Goiás-GO, com o objetivo de desenvolver um trabalho educativo, cultural e artístico, voltado para crianças, adolescentes, jovens e adultos, com o intuito de valorizar as origens africanas e indígenas.

Valores: Sustentabilidade, Responsabilidade, Autonomia.

Trajetória e Síntese da Proposta Pedagógica: Atende crianças da educação infantil até o 5º ano do fundamental. A rotina da escola costuma iniciar por volta das 7h30 da manhã, com a roda do Bom Dia, essa atividade tem duração de mais ou menos 40 minutos. A segunda atividade é o café da manhã, com duração de 20 minutos. Os alimentos ofertados para as crianças são cultivados e feitos na própria Vila Esperança. Depois as crianças seguem para as salas de aula, agrupadas de acordo com sua faixa etária, para realizarem atividades pedagógicas. Por volta das 10h, as crianças seguem para o lanche. Após o lanche, retornam para a sala para mais uma atividade. Na escola são oferecidas diferentes atividades, como por exemplo: capoeira, percussão, brinquedoteca, roda de samba, maculelê, programas de rádio, dançaterapia, dentre outros. As crianças participam de atividades específicas da rotina do meio rural, como por exemplo: plantar, colher, ordenhar vacas, dentre outras atividades que tem por objetivo exercitar e atentar o olhar para o cuidado com o meio ambiente. As questões indígenas, afrodescendentes e africanas são marcantes e muito presentes no dia a dia da escola, seja na própria estruturação, o que influi diretamente no seu conceito de comunidade, quanto nas práticas e atividades temáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano. A história da localidade também é muito estudada.

Dispositivos: roda, brincar, dentre outros.

Principais Referências: Cultura Afro e Indígena. Informações extraídas do sítio: <http://www.vilaesperanca.org/> e da dissertação de Mestrado de BRANDÃO, Sheylane (2017).

Escola Privada Democrática Politeia, 2011, com o objetivo de formar pessoas de iniciativa, críticas, responsáveis e autônomas.

Trajetória e Síntese da Proposta Pedagógica: O Ensino Fundamental é organizado em tutoriais multi-seriados, cada grupo tem um tutor e até 10 estudantes. Cada tutor é responsável por acompanhar e guiar o desenvolvimento de cada estudante nas atividades. Os grupos de estudos são organizados a partir dos interesses dos estudantes, são módulos bimestrais de trabalho. Os grupos se formam a partir de temas e interesses comuns e participam estudantes de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Também são desenvolvidas pesquisas individuais ao longo do semestre. Cada estudante desenvolve um tema de pesquisa, que posteriormente será apresentado para seus colegas, tutores e para toda a comunidade. Em paralelo a isso são realizadas atividades de roda de conversas, saídas de campo, corporais e artísticas.

Dispositivos: Assembleia, roda, tutoriais, grupos de estudo, ateliê de linguagens, Saídas, Comissões, Mediação de Conflitos, laboratórios.

Principais Referências: Helena Singer, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Conceito de Comunidade de Aprendizagem surge no Brasil inserido no contexto da Educação a Distância, posteriormente as discussões sobre o conceito de CA caminham para uma confluência com o conceito de Comunidade de Prática. E, no momento, vive-se uma perspectiva de Comunidades de Aprendizagem vinculada à possibilidade de ação pautada na lógica comunitária. Para Rodrigues (2018), essa é uma prática que pressupõe a formação de um território educativo livre, rompendo com o neoliberalismo científico, como etnocentrismo, com as relações eurocêntricas e sua epistemologia.

Tais reflexões sobre o conceito de Comunidade de Aprendizagem suscitaram três ponderações: 1) Um processo de aprendizagem está implicado nas necessidades do contexto em que se insere; 2) É preciso se estabelecer uma relação dialética entre linguagem-pensamento-mundo, ter discurso e engajamento em práticas democráticas; 3) Conviver radicalmente com as diferenças.

Para tanto, Rodrigues (2018) defende uma perspectiva de Comunidade de Aprendizagem que se reconheça no território educativo a que pertence enquanto espaço territorial de cultura, reflexão e convívio da diferença intergeracional. É preciso conviver potencialmente com o território, com o que ele pode oferecer e integrar-se aos seus múltiplos sujeitos, uma prática que vai muito além de circular pelo espaço físico.

Diante do exposto, concordamos com Freire (1996) quando ele afirma que *a educação sozinha não faz a transformação do mundo, mas ela implica uma mudança.*

Com isso, Freire (1997) problematiza sobre a necessidade de agir, um agir intencional, uma vez que apenas compreender, por mais crítico que seja nosso olhar sobre determinado contexto, essa compreensão crítica, por si só não opera a mudança da realidade. Freire (1985) afirma que, *radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação.*

O conceito de Comunidade de Aprendizagem traz a necessidade de um agir e um pensar integrados e coerentes. Suscita ainda a necessidade de um diálogo verdadeiro, uma vez que não basta pronunciar a palavra vazia, vã, é preciso pronunciar a palavra que anuncia o mundo e o novo e essa se dá por meio de um diálogo verdadeiro. Atenta também para a importância da diversidade e do respeito às diferenças, tanto para o processo de aprendizagem quanto para a sobrevivência do sentimento de pertença ao grupo e do sentido de pertencer a uma comunidade. Como afirma Calvo (2017), a diferença deve ser acolhida e não excluída por ser distinta.

Para tanto, vivenciar uma comunidade de aprendizagem implica a possibilidade de convívio radical das diferenças.

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio. (Freire, 1967, p. 49).

Nesse sentido, se faz necessário vivenciar em uma Comunidade de Aprendizagem, uma política radical, buscando a unidade na diversidade, buscando pôr em prática, como diria Paulo Freire (1997), uma virtude revolucionária, virtude esta que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagonicos.

REFERÊNCIAS

CAIXETA, J. E.; RIBEIRO, L.B. , L.; LEITE, M. C. M. Um estudo teórico sobre as comunidades de aprendizagem na educação a distância. In: Anais 3º Simpósio Educação e Comunicação, 17 a 19 setembro, 2012, p. 370-384. Disponível em:

<<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-370-384.pdf> >. Acesso em: 05 de maio de 2021.

FERNANDES, Flávia Roberta et al. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. Ato: novas práticas em informação e conhecimento, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 44-52, jul. 2016. ISSN 2237-826X. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>>. Acesso em: 03 maio. 2021.

FIGUEIREDO, António Dias de. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Pedagogia da Autonomia-saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo (SP): Moraes; 1980.

Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, 245 p.

Extensão ou comunicação? 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARINHO, Andrea R. B. Círculo de Cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Orientação: Professor Nilson José Machado. Defendida em março de 2009. 126 p.

MELLO, R.R.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. 2012. Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos, EdUFSCar, 176 p.

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

WENGER, E. C. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press, 1998.

Vila esperança, 2021. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=7119> Escola Politeia, 2021. Disponível em: <http://escolapoliteia.com.br/>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR INCLUSIVE EDUCATION AND THE ROLE OF THE TEACHER

Ricardo Silva Fagnoli

FARGNOLI, Ricardo Silva. **Educação Inclusiva e o papel do professor**. Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 51-58, Agosto/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Objetivamos com esse texto apontar algumas características gerais da relação da educação com os casos considerados de deficiência. Revela-nos ser importante a discussão sobre tal tema tendo em vista a perspectiva da inclusão. Muitos estudos tratam da inclusão daqueles alunos considerados deficientes, todavia, ainda em uma perspectiva preconceituosa fora das propostas inclusivas e de respeito à diversidade subjetiva. Desta forma, o lastro deste estudo é apontar as possibilidades da educação inclusiva a partir da atuação do professor, em que se proponha a valorização da diferença enquanto potencialidade de produção de conhecimento, aprendizagens e desenvolvimento. E para além da dimensão escolar, que se reconheça o conceito de inclusão enquanto uma prática social. Para tanto, recorreremos à bibliografia específica, em uma abordagem qualitativa, pontuando aspectos de cunho universalizantes e coerentes com a perspectiva sociointeracionista.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Práticas Escolares Inclusivas. Mediação Docente.

ABSTRACT

With this text, we aim to point out some general characteristics of the relationship between education and cases considered to be disability. It reveals to us that it is important to discuss this topic in view of the inclusion perspective. Many studies deal with the inclusion of those students considered disabled, however, still in a prejudiced perspective outside the inclusive proposals and respect for subjective diversity. Thus, the basis of this study is to point out the possibilities of inclusive education based on the teacher's performance, in which it is proposed to value difference as a potential for knowledge production, learning and development. And beyond the school dimension, the concept of inclusion should be recognized as a social practice. For that, we resort.

Keywords: Inclusive Education. Inclusive School Practices. Teaching Mediation.

INTRODUÇÃO

De uma perspectiva de Educação Integral, falar em educação inclusiva não pode ser confundido com a ideia de senso comum de educação especial. De forma geral, o senso comum costuma definir a educação inclusiva como sendo a modalidade própria destinada à pessoa com deficiência, transtornos globais e altas habilidades. Pela definição legal, esta seria a Educação Especial. O conceito de Educação inclusiva está na dimensão social das relações cidadãs, podendo ser definida como aquela que além de ser universal e gratuita, é também aquela que acolhe a educanda e o educando, de tal forma a oportunizar a permanência além do acesso, assim como, fomentando a emancipação do sujeito.

Tais formulações atribuídas à Educação inclusiva, na verdade, são formulações da própria Educação em sua dimensão mais expandida, uma vez que é uma Instituição Social que tem por finalidade oportunizar a autonomia do sujeito, a emancipação do sujeito. Sendo assim, constitui-se um direito de diferentes dimensões: social, na medida em que, imersa em um contexto, promove o desenvolvimento da personalidade; econômico, já que possibilita o trabalho em sua forma autônoma; e cultural, uma vez que difunde, preserva e produz cultura (CLAUDE, 2005).

Portanto, tem-se como objetivo neste artigo apresentar as possibilidades da educação inclusiva e a importância do papel do professor. A pesquisa se desenvolve a partir da revisão da bibliografia, em que se tem por considerações para análise a abordagem qualitativa, orientando-se pela teoria sociointeracionista.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De uma perspectiva de Educação Integral, falar em educação inclusiva não pode ser confundido com a ideia de senso comum de educação especial. De forma geral, o senso comum costuma definir a educação inclusiva como sendo a modalidade própria destinada à pessoa com deficiência, transtornos globais e altas habilidades. Pela definição legal, esta seria a Educação Especial. O conceito de Educação inclusiva está na dimensão social das relações cidadãs, podendo ser definida como aquela que além de ser universal e gratuita, é também aquela que acolhe a educanda e o educando, de tal forma a oportunizar a permanência além do acesso, assim como, fomentando a emancipação do sujeito.

Tais formulações atribuídas à Educação inclusiva, na verdade, são formulações da própria Educação em sua dimensão mais expandida, uma vez que é uma Instituição Social que tem por finalidade oportunizar a autonomia do sujeito, a emancipação do sujeito. Sendo assim, constitui-se um direito de diferentes dimensões: social, na medida em que, imersa em um contexto, promove o desenvolvimento da personalidade; econômico, já que possibilita o trabalho em sua forma autônoma; e cultural, uma vez que difunde, preserva e produz cultura (CLAUDE, 2005).

Como ensina Enicéia Gonçalves Mendes citando Christie,

Em 1989, Christie (apud Rosenqvist, 1994) explica que a palavra "integração" deriva do latim *integrare*, do adjetivo *integer*, que originalmente significava intacto, não tocado, ou íntegro. Entretanto, ao longo da história, a palavra "integração" teve duas derivações de sentido nas línguas modernas. Uma delas é o original, e o outro, o sentido de "compor", "fazer um conjunto", "juntar as partes separadas no sentido de reconstituir uma totalidade". A autora aponta que o conceito de integração escolar, por razões históricas, parece ter assumido o segundo sentido, o que seria de mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe (MENDES, 2006).

O que se defende aqui é a própria negação da ideia de inclusão enquanto apenas "estar no mesmo espaço físico", como assumiu, equivocadamente, a escola capitalista. Indubitavelmente o que se defende aqui é a educação inclusiva enquanto adaptação e transformação positiva das próprias instituições, conceitos e concepções às demandas daqueles que necessitam de atendimentos diferenciados, para que estes tenham a possibilidade de se desenvolver em todas as suas potencialidades, no sentido do exercício pleno de sua condição humana. Portanto, todas as reflexões aqui apresentadas são permeadas a todo tempo pelos princípios fundamentais pertencentes a uma educação libertária e emancipadora, entendida como sendo o único caminho possível para o verdadeiro estabelecimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Ildeu de Castro Moreira nos oferece uma ideia de inclusão que, ainda que não seja total, nós compartilhamos e entendemos ser exemplar,

A inclusão social pode ser entendida como a ação de proporcionar para populações que são social e economicamente excluídas - no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos - oportunidades e condições de serem incorporadas à

parcela da sociedade que pode usufruir esses bens (MOREIRA, 2006, p. 11).

Também é importante retomar que a inclusão não se refere exclusivamente a pessoa com deficiência; inclusão se refere ao todo social se considerarmos que todos nós temos limitações e carências. E nessa esteira, a acessibilidade também se refere ao todo social, transcendendo o simples acesso às coisas ou lugares, mas em direção da satisfação, em seus vários sentidos, quanta harmonia social. Diz-nos Martinez e Limongi-França (2009, p.2) referindo-se ao conceito de "gestão da diversidade", corroborando para nossa afirmação, que “vem fornecendo, às organizações, práticas que visem garantir resultados à organização e às pessoas que nela trabalham, com ambientes mais favoráveis à produtividade, bem-estar e qualidade”.

Uma questão que deve ser norteadora das reflexões concernente ao tema são as palavras igualdade e equidade. Igualdade nem sempre é justa; equidade sim. Então, o mais adequado seria usar o termo "equidade". E está na própria "Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência".

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar de todos os aspectos da vida, os estados partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência, o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertas ao público, tanto na zona urbana como na rural (ONU, 2006).

Quando falamos em igualdade, geralmente, contempla a maioria dos discursos que buscam ser politicamente corretos. Mas na verdade, a igualdade nem sempre é justa. Em um primeiro momento, pode parecer chocante dizer que a igualdade nem sempre é justa. Para fundamentar o que estamos tentando dizer com isso, digamos então, em uma situação hipotética, por exemplo, a distribuição igual, em tempos de guerra, de suprimentos a duas famílias, uma com três integrantes e outra com dez; não é justo. A família que é constituída por dez integrantes, demanda maiores quantidades de suprimento para a sua subsistência; ou, no mesmo exemplo, a distribuição igual de medicamentos a uma pessoa enferma e a outra sã, também não é justo, pois se deve considerar o fator necessidade. Ou ainda, definir idades iguais de aposentadoria para os dois gêneros também não é justo, pois sabemos que, em uma sociedade machista, as mulheres acabam por ter jornadas duplas ou triplas de trabalho: saem dos seus trabalhos formais e precisam tomar conta da casa e dos filhos. Assim então, o mais adequado seria usarmos o termo "equidade".

Contudo, "igualdade de oportunidades" entre deficientes e não deficientes nunca será possível, pois, para as duas pessoas e em suas relações, existem perspectivas diferentes; são relações sociais diferentes, são necessidades diferentes e essas necessidades diferentes devem ser o principal parâmetro quando se tratando de reflexões acerca da acessibilidade e inclusão. O termo equidade se torna mais adequado, pois não se busca uma igualdade de condições, que na verdade é impossível, visto a existências das diferenças; equidade, antes, propõe o equilíbrio entre as coisas, manifestando a compensação, se for necessário, para que o senso e prática de justiça seja um dos fundamentos das relações humanas.

"Igualdade de oportunidades", em sentido mais estrito, entre deficientes e não deficientes nunca será possível, pois, para as duas pessoas e em suas relações, existem perspectivas diferentes; são relações sociais diferentes, são necessidades diferentes e essas necessidades diferentes devem ser o principal parâmetro quando se tratando de reflexões acerca da acessibilidade e inclusão. O termo equidade se torna mais adequado, pois não se busca uma igualdade de condições, que na verdade é impossível, visto a existências das diferenças; equidade, antes, propõe o equilíbrio entre as coisas, manifestando a compensação, se for necessário, para que o senso e prática de justiça seja um dos fundamentos das relações humanas.

Chega-se então à inclusão no contexto escolar e de atuação do psicopedagogo. Ao se falar de princípios inclusivos na educação, ou até mesmo, considerando o macrocosmos de uma sociedade inclusiva, devemos ser enfáticos ao afirmarem suas definições, para que não haja margens para interpretações de caráter conservador que tenha por única iniciativa manter certos privilégios de qualquer origem. Na mesma direção, como não poderia deixar de ser, o engajamento político e ideológico acerca da educação inclusiva concorre para a mesma efetivação. Sendo assim, a ideia mais generalizante sobre inclusão caracteriza-se como sendo uma ampliação de acesso daqueles grupos historicamente excluídos por sua origem de classe, etnia, gênero e, no caso do tema desta pesquisa, deficiência.

A ideia de inclusão educacional e escolar está umbilicalmente ligada a adaptação do sistema às exigência no atendimento da diversidade, ou seja, na inclusão, quem principia o movimento de adaptação é o sistema educacional. Ferreira e Guimarães (2003), "a política de inclusão, diferentemente da política de integração, coloca o ônus da adaptação na escola e no aluno, o que implica um total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção" (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 118).

O que essa perspectiva propala é que a inclusão seja definida nos termos de uma proposta na qual a pluralidade e diversidade de educandos tenham acesso, sejam acolhidos e sejam contemplados por políticas de permanência no ensino regular, de forma permanente, radical e sistematizada, onde a determinante que servirá como lastro dos princípios e relações a serem desenvolvidos seja os mesmo direitos, respeitando o tratamento desigual na medida de suas desigualdades, e que o atendimentos, os currículos e as avaliações sejam adaptadas de acordo com as limitações e dificuldades apresentadas por cada educando; e aí está a essência do trabalho do psicopedagogo no contexto escolar. Que as atividades sejam "voltadas para a vida prática do aluno, levando-os assim a serem autônomos e independentes" (GLAT; BLANCO, 2007 apud GIARDINETTO, 2009, p.88); que todos os profissionais da escola, não só os professores, estejam preparados para ter "uma atitude em relação a todos os alunos que favoreça o respeito à diversidade, e a organização de uma rotina escolar que favoreça o convívio, a interação positiva, a cooperação e a comunicação entre todos" (GIARDINETTO, 2005, p.89).

A primeira reflexão crítica que se deve fazer ao se pensar deficiência é que tal condição não significa incapacidade. Antes, deve ser entendida enquanto diversidade. Daí o entendimento de que o educando com deficiência (diferença) precisa estar em ensino regular. Primeiro pelo fomento à socialização e desenvolvimento da sociabilidade. Segundo porque é nas diferenças que se constroem conhecimentos e saberes. O educando considerado normal e o educando considerado deficiente aprendem simultaneamente; criam, produzem e intervêm na realidade de forma compartilhada e cooperada.

Nesta esteira, é importante notar que para essa troca existir, faz-se necessário a estrutura e formação profissional adequada. Tanto é que, o entendimento legal, fundamentado em estudos científicos na área, prevê a possibilidade do educando ser atendido pelo ensino especializado, por tempo determinado, caso seja necessário. Ainda nestes termos, o aluno deficiente em ensino regular não exclui a possibilidade de acompanhamento especializado, por exemplo, em contra turno, ou mesmo o acompanhamento de educadores especialistas na área demandada. Isso é adequada estrutura, que por seu turno, exige adequada formação inicial e continuada dos profissionais da educação, não se limitando apenas a professoras e professores. Para que a escola seja significativa e integral no sentido de ensino-aprendizagem, todo o corpo funcional deve estar na condição de educador.

ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação inclusiva pode ser concebida enquanto um ideário, em que considera todo o contexto social e simbólico e fomenta a prática inclusiva como diretriz norteadora das demais práticas constituintes dos processos de ensino-aprendizagem e da vida em sociedade. As diferenças são entendidas na perspectiva da riqueza presente na diversidade, devendo ser valorizadas. Operando ainda na mesma chave, a ideia construída é de que a diversidade é elemento desejável e forma a própria identidade do sujeito e o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento dessa diversidade tem como produto o desenvolvimento das capacidades de empatia, cooperação e solidariedade. Nessa medida, há implicitamente o reconhecimento de um movimento constante, recíproco e equivalente das diversidades, individuais e de grupos, com o meio, com o ambiente, cultura, em que se transformam mutuamente. Ao fim e ao cabo, a riqueza das culturas está nessa dança de trocas democráticas, solidárias e generosas entre as diferenças. E se assim o é, a própria História é produto da diversidade, permitindo que se considere a solidariedade como um objetivo humano.

[...] os projetos de liberdade humana, de felicidade social e existencial têm de se lastrear nas diferenças culturais, históricas, produtivas e gnosiológicas das sociedades. Terá sucesso o que amalgamar pacificamente essas tendências aparentemente díspares dos seres humanos, mas que são a expressão maior de sua riqueza e potencial para sua tarefa como criadora do mundo (AGUILAR, 2000, p. 290).

Seguindo por esse caminho, evidencia-se que as práticas inclusivas estão em todos os lugares. E na Educação, refere-se a concepções para além de conceitos técnicos de educação especial, atingindo conceitos da atmosfera das diferenças e diversidade, como o de identidade, pressupostos que viabilizam o reconhecimento daquilo que é comum e daquilo que é específico nas pessoas e nos grupos; circunstância que, por seu turno, possibilita caminhos mais adequados de processos de ensino-aprendizagem. “[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual, nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando as diferenças nos inferiorizam” (MANTOAN, 2004, p. 7). Por pressuposto, então, igualdade não significa homogeneidade, uniformização, normalização ou normatização; pelo contrário, igualdade em seu sentido elementar depende da existência das diferenças e diversidade, para que dessa relação dialógica entre igual e desigual, comum e diverso, se conceba e se alcance o conceito

de equidade, em que a diversidade é valorizada e as igualdades sejam praticadas conforme as diferenças de cada um.

A partir das concepções que está se assumindo aqui, é enfática e necessária a distinção que se considera entre inclusão e integração. A ideia de integração tem uma limitação porque propõe “estar junto”, mas também admite relações de desigualdades. Não que nessa concepção a desigualdade seja necessariamente uma regra, o problema é que o foco dessa ideia é o “fazer parte”, sem maiores reflexões críticas acerca das interações e relações. Por seu turno, a ideia de inclusão tem como objetivo o “deixar de excluir” em sentido expandido e profundo de coletividade, solidariedade, cooperação, liberdade; para daí então, construir caminhos de equidade social. Diversidades entre pessoas e grupos distintos são valorizadas, portanto, as interações e relações precisam ser horizontalizadas (FÁVERO, 2004). Inclusão, ao fim e ao cabo, é o reconhecimento da diversidade enquanto potencialidade humana.

Ainda, faz-se necessário enfatizar que, apenas o pressuposto de acesso, não garante o efetivo estabelecimento dos artefatos próprios de uma educação de qualidade e, por conseguinte, inclusiva. É nessa esteira que se desenvolve as investigações desta seção, apresentando as principais características que possibilitam uma educação inclusiva de qualidade, pois, o desafio que está posto, é o de superar a ideia de que inclusão seja apenas estar no mesmo espaço, uma concepção que se limita à ideia de integração, que acaba por desconsiderar as subjetividades e as especificidades de cada sujeito.

A mediação na educação inclusiva é de suma importância pois esse princípio valoriza o educando enquanto sujeito ativo pertencente a um tecido social que, além de aprender, também é um agente possuidor de vivências e experiências; que apreende a realidade que o cerca, sendo dotado de imensuráveis potencialidades de transformação. Nesse contexto, o professor se reconhece como exclusivamente mediador, superando qualquer concepção de "educação bancária", cumprindo o papel de facilitador de acesso do educando às diversas possibilidades de ensino- aprendizagem. Por fim, a proposta de uma educação inclusiva reconhece a cultura e os signos como ferramentas, artefatos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento. "O aluno que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social". (VYGOTSKY, 1987, p. 161).

Dessa perspectiva, não existe nenhum mecanismo mais efetivo para a mediação que a comunicação por meio da afetividade. Ou melhor, sem comunicação, a plenitude do desenvolvimento, em suas variáveis vertentes - intelectual, moral, estético, artístico, político etc. -, não se realiza. As possibilidades de interações só são possíveis por meio da comunicação, pois interações sociais são ações de comunicação reciprocamente compartilhadas e que afetam e modificam os comportamentos das partes envolvidas. Sendo assim, não há educação sem a mediação da comunicação. A fala talvez seja nosso principal meio de comunicação, e ela nos possibilita reconhecer mais seguramente todo o processo de desenvolvimento na criança, pois, como já referido logo acima, as capacidades de comunicação que definem os níveis de desenvolvimento. Portanto, na educação inclusiva, a busca por incluir a criança com deficiência é fortemente determinada pela variedade de possibilidades de comunicação, pois somente a partir dessa capacidade plástica da prática docente e proposta pedagógica, primeiramente e, de forma suplementar, do currículo e das leis específicas de educação, que se é possível

compreender as singularidades de cada aluno a ser incluído, satisfazendo seus desejos e demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo essencial da educação é formar indivíduos autônomos e cooperativos, na qual se tenha por finalidade a emancipação do sujeito social, é necessário que ela se desenvolva em um ambiente de participação mútua e compartilhada, constituindo-se em uma instituição social libertária e emancipadora. Nesta esteira, a escola precisa ser um ambiente socializador, pois nessa medida que se revela sua importância contributiva na formação moral, ética, filosófica, política de seus alunos, que posteriormente serão aqueles que formarão o tecido social. Na mesma perspectiva, o professor tem a função de colaborar para que isso se efetive da melhor maneira possível, devendo proporcionar experiências pares, com base na cooperação, construindo um ambiente de possibilidades. Conforme citam os textos e o que buscamos evidenciar no decorrer deste estudo, a colaboração é primordial: 'A proposta de colaboração demonstra ser uma ação inovadora e ainda pouco difundida, afinal, muitas vezes, nós atuamos em nossa sala de aula, mas de forma isolada, sem a participação de outros professores ou junto à equipe gestora; o que se distancia de um desenho pautado na ideia de *coensino...*'. Questões altamente eficazes para promover o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades são as ideias de produção de conhecimento conjunto, compartilhado, tendo por princípio fundamentos inclusivos, nos quais se propõe que esses alunos possam ter contatos com seus pares, possam acessar material e conhecimentos que satisfaçam suas demandas diferenciadas e que também sejam respeitados em suas especificidades e acolhidos na sociedade comum.

Formar parcerias é um momento muito importante do processo de constituição do ensino colaborativo, o qual pressupõe uma atuação efetiva de todos os envolvidos. Nesse sentido, ambos deverão, numa atitude interdisciplinar, compartilhar a responsabilidade de planejar e implementar o ensino, respeitando as especificidades de suas áreas de atuação, tendo como base sempre cursos de formação constantemente. Noto que estes são passos importantes para que as crianças obtenham êxito em todas as propostas apresentadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública, Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In. ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores, Rio de Janeiro, DP & A, 2002.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GUENTHER, Zenita. Capacidade e Talento – um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006

GUATEMALA. Assembléia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org). 1997. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC.

MAIA-PINTO, R. R; FLETH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, SP: ABRAPEE, v. 8, nº. 1, p. 55-66, 2004.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Editora Artimed, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OMOTE. S. A Integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia da Ribeirão Preto/SP, 1994.

UNESCO. 1968. A Educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.

FATORES INTERNOS E EXTERNOS RESPONSÁVEIS PELA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CIRCUITO ESCOLA TÉCNICA – SÃO VICENTE/SP
INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS RESPONSIBLE FOR SCHOOL DROPOUT PROFESSIONAL EDUCATION IN THE TECHNICAL COURSE IN NURSING AT THE CIRCUIT EDUCATION INSTITUTION TECHNICAL SCHOOL – SÃO VICENTE/SP.

Ricardo Silva Fargnoli

FARGNOLI, Ricardo Silva. **Fatores internos e externos responsáveis pela evasão escolar na educação profissional no curso Técnico em Enfermagem da instituição de ensino circuito Escola Técnica São Vicente/SP.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 59-66, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O assunto tratado da evasão escolar na educação profissionalizante da Instituição de Ensino Circuito Escola Técnica na Área da Saúde, estabelecida na cidade litorânea de São Vicente, estado de São Paulo, tendo como pesquisa o curso Técnico em Enfermagem. Tratando os fatores internos e externos como causas da evasão. Esse estudo busca identificar os fatores internos e externos que podem ser analisados e remodelados visando construir ambientes de aprendizagem e contextos escolares que possam favorecer a formação do jovem ou adulto para o mercado de trabalho, sua autonomia e desempenho na vida contribuindo para o desenvolvimento humano e melhoria da qualidade de vida, evitando e prevenindo a evasão escolar na educação profissional. A pesquisa se apresenta quanto à forma de abordagem da temática, como qualitativa, do ponto de vista de seus objetivos, como exploratória e com relação aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica.

Palavras-chave: Educação profissionalizante. Evasão escolar.

ABSTRACT

The subject dealt with school dropout in the vocational education of the Institution of Education Technical School Circuit in the Health Area, established in the coastal city of São Vicente, state of São Paulo, having as research the Technical course in Nursing. Treating internal and external factors as causes of evasion. This study seeks to identify the internal and external factors that can be analyzed and remodeled in order to build learning environments and school contexts that can favor the training of young people or adults for the job market, their autonomy and performance in life, contributing to human development and improving the quality of life, avoiding and preventing school dropout in professional education. The research presents itself as the way of approaching the theme, as qualitative, from the point of view of its objectives, as exploratory and in relation to technical procedures, it is characterized as bibliographic.

Keywords: Vocational education. school dropout.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar na Educação Profissionalizante representa uma problemática que afeta a formação e o desenvolvimento do jovem ou adulto que almeja se qualificar em busca de melhores empregos e qualidade de vida. De um lado temos a demanda por cursos técnicos que aumenta a cada ano, conforme demonstra as pesquisas apresentadas no Censo 2010, e no último Fórum sobre Evasão em 2011, além do aumento do número de parcerias entre as escolas técnicas e as empresas, as quais solicitam a qualificação de seus funcionários ou já empregam todos os alunos egressos e em formação. No entanto, de outro lado, a evasão atinge percentuais significativos e que preocupam muitas instituições de educação profissionalizante. Com o processo de democratização do ensino, o direito de acesso e permanência dos alunos à escola passa a vigorar. A própria Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 decreta a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Existe uma gama de projetos sendo realizados no sentido de ampliar as vagas em cursos técnicos, seja ampliando as escolas técnicas, seja abrindo cursos que atendam a demanda regional, promovendo ao jovem ou ao adulto o acesso à escola técnica. No entanto, ao que se refere à questão da permanência ainda existem poucos projetos. Sendo assim, a evasão consiste num problema de ordem democrática em que o direito à permanência do aluno na escola não está sendo garantido.

Conhecer as causas que provocam a evasão favorecerá a realização de estudos que busquem formas de evitá-la de modo a contribuir para a permanência do aluno na escola e seu desenvolvimento humano. A evasão é o resultado de processos que ocorrem em todos os sistemas e que ao identificá-los possibilita a reflexão e a busca por mudanças que possam prevenir e/ou reduzir significativamente o número de alunos excluídos, garantindo a permanência do aluno na escola e melhorias nestes contextos. A Educação Profissional consiste numa modalidade de ensino importante, por proporcionar o ingresso ao mercado de trabalho de forma qualificada, além de favorecer uma aprendizagem interdisciplinar com atividades prática que privilegiam os quatro pilares da educação: o aprender a ser, aprender a conviver o aprender a fazer e o aprender a aprender.

MÉTODO

A pesquisa é de natureza exploratória, que se apoia na pesquisa quantitativa, a qual objetiva [...] a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua

influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz. (CHIZZOTTI, 1998, p. 52). Assim, constatamos que a pesquisa qualitativa se foca na análise da realidade através de coleta, observação sistemática, dados aparentes, descrição, não considerando, no entanto, a complexidade, os dados subjetivos como cultura, valores, crenças, dentre outros.

A revisão de literatura é uma forma necessária à identificação do que foi escrito por outros autores sobre o tema. Portanto, para dar embasamento teórico a nossa pesquisa, fundamentou-se em livros, artigos científicos e revistas impressas e eletrônicas.

Além disso, realizei pesquisa de campo que propõe a aplicação de questionário caracterizado como um conjunto de questões objetivas e subjetivas sobre o processo de formação educacional que foram respondidas via e-mail, pelos próprios sujeitos desta pesquisa, sem qualquer interferência.

O cenário da pesquisa é uma Escola de nível médio, exclusiva a cursos técnicos, situada na cidade de São Vicente/SP sendo que o universo da pesquisa foram os discentes de uma turma do curso Técnico em Enfermagem, período manhã e noite, totalizando 67 alunos matriculados com início da turma em fevereiro de 2018 com total de evasão de 24 alunos. Para obter o perfil do ciclo escolar destes discentes e os reais motivos da evasão escolar será enviado via e-mail à pesquisa com questões objetivas e subjetivas.

Para o acesso às informações dos discentes foram solicitadas à Secretaria Escolar da Instituição a ata escolar da turma do curso, e, para o Departamento Financeiro o Relatório Financeiro. Os alunos pesquisados realizaram a colação de grau no dia 07 de julho de 2019.

Para análise das informações coletadas, os dados coletados com o questionário são tratados através de uma análise de conteúdo e a utilização de tabulação e de gráficos para organização, exploração e tratamento dos dados em sua frequência relativa (%), podendo fazer cruzamento de categorias para exploração de dados, tais como as que se referem ao trabalho e a formação educacional. (MARSIGLIA, 2000).

Sabendo que a instituição é uma escola que apresenta diversas expressões da questão social, uma delas nos chamou a atenção: Evasão escolar. E é este o objetivo principal da nossa pesquisa, procurar saber quem são os discentes em situação de evasão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após pesquisa documental realizada as principais causas citadas pelos alunos evadidos e pelos que apresentam baixa frequência:

- Trabalho incompatível com o horário escolar;
- Motivos pessoais e/ou financeiros;
- Prioridade para outro curso (faculdade);
- Não se identificaram com o curso;
- Dificuldades no acompanhamento das aulas;
- Motivos de saúde.

Dentre os fatores internos, encontramos a questão da escola não atrativa: de currículos desatualizados, da falta de apresentação do perfil do curso e de sua importância para o mercado, da falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno, da falta de ações

pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, da falta de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno, da falta de formação didático pedagógica dos professores, de professor desmotivado, de poucas visitas técnicas, de pouca ou nenhuma aula prática, de pouca divulgação de vagas de estágio, da falta de parcerias e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada, da falta de estágios e empregos aos alunos, da falta de adequação de plano de carreira do professor, da falta de estrutura na escola, da falta de laboratórios, de equipamentos de informática, de recursos humanos para apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além de apoio e reforço para os alunos com dificuldades.

Dentre os fatores externos, encontramos os relativos ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, às conjunturas econômicas específicas, à desvalorização da profissão, ao desemprego, à empregabilidade no horário escolar, à ausência de políticas públicas consistentes à educação profissionalizante e à efetivação das políticas já existentes.

Segundo Scalli (2009, apud CARDOSO; CARNIELLO; SANTOS, 2011, p. 4), alguns dos fatores externos estão associados ao mercado de trabalho e ao reconhecimento social da carreira escolhida. Para Fusinato (1995, apud CARDOSO; CARNIELLO; SANTOS, 2011, p. 4), são múltiplos os fatores que contribuem para a evasão e, dentre eles, estão à posição social da profissão e a valorização do diploma no mercado de trabalho.

Ja Rozestraten (1992, apud CARDOSO; CARNIELLO; SANTOS, 2011, p. 4) enfatiza que as profissões mais ligadas a expectativas de salários altos, a garantia de emprego, a status profissional e intelectual e maior poder aquisitivo são supervalorizadas, e que cursos de pouco prestígio social são vinculados aos salários baixos e à falta de garantia de inserção no mercado de trabalho. O autor destaca que os estudantes que optam por essas profissões de menor prestígio possuem maior probabilidade de não se diplomarem.

Confirmando o que foi exposto, a evasão torna-se mais preocupante quando, paralelo a ela, existe a baixa demanda pelo curso, o que significa a baixa oferta de profissionais para o mercado de trabalho (GOMES; ANGERAMI; MENDES, 1995, apud CARDOSO; CARNIELLO; SANTOS, 2011, p. 4).

O problema da evasão escolar é complexo e extremamente social. Segundo o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação: São focos de análise o alcance e as consequências das políticas implementadas para apreciar os resultados em termos de democratização do ensino, ou seja, da garantia de acesso e permanência na escola e oferta de um ensino de qualidade (BRASIL, 2006, p. 156).

Segundo o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – Pradime (BRASIL, 2006): A garantia do direito à educação não se resume à provisão de matrícula. Devem-se assegurar meios capazes de proporcionar aos alunos condições de permanência, aprendizagem e conclusão, conduzindo assim ao aumento do nível de escolarização da população (p. 9).

Para Formiga, Sá e Barros (2011, p. 2), [...] o problema da evasão escolar, possivelmente, esteja centrado na deficiência da conscientização da cidadania, seja por parte da família ou pelo próprio aluno. Ser cidadão não é simplesmente exigir direitos, mas também cumpri-los e os fazer com dignidade e coerência. Neste caso, o aluno que evade a escola, nega ou rejeita

qualquer oportunidade de sucesso e formação cultural, mas também, torna-se capaz de interagir com as pessoas das mais diversas formações e comportamentos, fazendo-o aprender a lidar com o mundo e suas complexidades, sendo cidadão.

Mesmo a educação sendo um direito, questão de cidadania, quanto mais elevado for o nível cultural e de escolaridade dos familiares, dos pais, mais incentivo e mais tempo será destinado para os estudos e à permanência do aluno na escola, melhor será seu desempenho, maior o acompanhamento de seu desenvolvimento e validação de seus direitos.

Segundo PPP 2009 – 2012, "às causas da evasão/ baixa frequência, excluindo os casos de trabalho/e ou aluno matriculado em faculdade, tratam de casos em que podemos estudar formas de auxiliar o aluno a não desistir e recuperar o conteúdo, bem como alterar a metodologia aplicada em algumas aulas do curso. Esta observação é, de modo geral, dos alunos, de alguns professores e do coordenador do curso". Quanto aos alunos, por essa razão, estes ficam desmotivados e abandonam o curso.

As medidas sugeridas para a equipe pedagógica da Instituição de Ensino foi o relatório emitido em 2009- 2012 pela Universidade Estadual de Londrina, conforme o PPP (2009-2012):

- Informar aos alunos ingressantes do 1º módulo, na integração, de forma clara, os objetivos do curso e o papel do profissional do referente curso no mercado de trabalho, bem como as características do mesmo;
- Implantação de projetos para desenvolver aulas práticas, e serviços que possam ser prestados à comunidade local, pelos alunos, com supervisão de professores e profissionais da área;
- Ampliar os relacionamentos com empresas da região para a oferta de estágios aos alunos matriculados;
- Reunir com os líderes (monitores) de sala dos três módulos de cada curso a cada 15 dias para tratar de assuntos para a melhoria do curso;
- Firmar parcerias com Empresas, Instituições, Entidades e Órgãos específicos da classe correspondente ao curso técnico, a fim de que os alunos possam participar de palestras, seminários, grupos de estudos, visitas técnicas, entre outros eventos;
- Trabalho em conjunto, toda a equipe do curso, professor realizar chamada corretamente, garantindo integridade dos dados; informar o coordenador de área sobre as ausências com frequência; coordenador entrar em contato com o aluno com o objetivo de regularizar a situação do mesmo;
- Sempre que a secretaria perceber pelos controles de presença que está ocorrendo evasão entrar em contato com o aluno e se for o caso chamar os próximos da lista (caso sejam os primeiros 30 dias do curso);
- Permitir a entrada de alunos para assistir aulas durante o período de aula, desde que seja no início da aula (podendo entrar na 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª aula, muitas vezes, os alunos não conseguem chegar no horário por motivo de trabalho ou particular e, perdem todas as aulas, desmotivando-se e desistindo do curso);
- Sempre que ocorrer que o aluno se desligue da escola, que o faça de forma escrita e apresente as motivações de tal ação;
- Manter, atualizado, o endereço e e-mail dos alunos egressos. Convidando-os, de forma particular, para eventos realizados na escola e/ou divulgação, para que possam contar sua atuação no mercado de trabalho, principalmente para depoimentos de sucesso.

Essa pesquisa documental levantou dados importantes a respeito de reflexões que já existem e inclusive foram sugeridas para inserção no Projeto Político Pedagógico e que necessitam uma práxis constante e efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar todas essas perspectivas se torna um desafio importante para a compreensão do fenômeno da evasão. Muitas questões ainda não foram esclarecidas e existem poucas obras e estudos a respeito. Portanto, trata-se de uma área vasta a ser investigada. Acompanhar o aluno, proporcionando atendimento individual, o contexto, o processo e o tempo destinado a essa trajetória contribui para a prevenção bem como a identificação precoce de possíveis problemas que poderiam ser futuros desencadeadores da evasão escolar na educação profissionalizante.

A questão da escola não atrativa em que por diversos fatores internos não favorecem um ambiente de acolhimento e principalmente de aprendizagem aos alunos corresponde como fator de exclusão dos alunos. A escola com currículos desatualizados, que não apresenta o perfil do curso e sua importância para o mercado, falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno, a falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, a falta de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno, a falta de formação didático pedagógica dos professores, professores desmotivados, poucas visitas técnicas, poucas ou nenhuma aula prática, pouca divulgação de vagas de estágio, a falta de parcerias e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada, a falta de estágios e empregos aos alunos, a falta de adequação de plano de carreira do professor, a falta de estrutura na escola, a falta de laboratórios, de equipamentos de informática, de recursos humanos para apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais além de apoio e reforço para os alunos com dificuldades. Esses fatores internos podem e devem ser discutidos e analisados desde as reuniões internas nas instituições e acordos realizados entre equipe técnico-pedagógica como propostas de políticas públicas e incentivo a melhoria destes ambientes, por meio de investimentos, capacitações, avaliações internas e novas legislações. Lembrando que ainda a perspectiva da pessoa, a qual com base em sua estrutura psicogenética, seus recursos, competências, habilidades e de acordo com sua vocação, superação, sentido para sua atuação e em busca de qualidade de vida exerce o poder de tomada de decisão e mobilidade e/ ou sofre influências do meio econômico, social e cultural vigente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL,Jaqueline (org). Para além do fracasso escolar. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. 208 p.
- BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.;CATANI, A.(Org.). Escritos de educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 217-227.
- BRASIL. Censo da educação profissional. Brasília: INEP/MEC, 2010.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. Paidéia, Ribeirão Preto, [online]., n.5, pp. 9-16, 1993. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>..

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010

CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999b. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf.

CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf.

Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.

Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121->

FORMIGA, M. S.; SÁ, G. L. de; BARROS, S. da M. As causas da evasão escolar? Um estudo descritivo em jovens brasileiros. / por, Milton S. Formiga, Gerônimo Lucena de Sá e Sebastiana da Mota Barros. Portal dos Psicólogos, Portugal, 2011. 16p. Disponível em: [http://www.psicologia.pt/artigos/textos/\[A0:\]617.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/[A0:]617.pdf).

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

– Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. 176p. : il. – (Caderno de Textos; v.1).

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras. PAIUB. Brasília/DF, 1994.

Q. de O; SOUSA, C. M. (Orgs.). Estudos interdisciplinares em ciências sociais. Taubaté/SP: Cabral, 2006, p. 13-36.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. Primeira Seção - Capítulo 5./ por Ana Zuleima Lüscher e Rosemary Dore. RBPG - Políticas, Sociedade e Educação, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dezembro 2011.

MATURANA, H. VARELA, F. De máquinas e seres vivos: autopoiese a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PDE. Estratégias favorecedoras de envolvimento de famílias na vida escolar do educando: manual de estudo./ por professora Margareth Faria; orientador: Professor Juarez Gomes. Londrina-PR: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Secretaria de Estado da Educação, Governo do Estado do Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em<[HTTP://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/1885-6.pdf?PHPSESSID=2010080211184975](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/1885-6.pdf?PHPSESSID=2010080211184975)>.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu - MG. Anais eletrônicos... Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2001.

Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1142041450508.doc>, [TrabalhoT1142041450508.doc, apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior da 24ª Reunião da ANPED, em Caxambu - MG, de 7 a 11 de outubro de 2001].

SANTOS, Roseli Albino dos. A trajetória escolar de alunos deficientes mentais atendidos em especiais da rede pública estadual paulista. São Paulo, 2001.

SOUSA, A. A. et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?/ por Antonia de Abreu Sousa, Tássia Pinheiro de Sousa, Mayra Pontes de Queiroz e Érika Sales Lôbo da Silva. Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão./ por Thereza Christina M. A. Veloso e Edson Pacheco de Almeida. In:

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA ESCOLA E FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

DEMOCRATIC AND PARTICIPATORY SCHOOL MANAGEMENT SCHOOL AND FAMILY IN THE CONSTRUCTION OF DEMOCRATIC AND PARTICIPATORY SCHOOL MANAGEMENT

Adriano José de Santana

DE SANTANA, Adriano José. **Gestão escolar democrática e participativa escola e família na construção da gestão escolar democrática e participativa.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 67-72, Agosto/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Este estudo tem como tema: “Gestão Escolar Democrática e Participativa: Escola e família na construção da gestão escolar democrática e participativa” buscando discutir sobre os elementos que fundamentam a participação da comunidade escolar para a tão sonhada gestão escolar democrática na relação família e escola. Especificamente: Compreender a importância da família e a gestão escolar no processo de ensino e aprendizagem. Identificar as dificuldades encontradas por gestores na relação com a família. Refletir sobre as ações desenvolvidas pela gestão escolar que estimulem a participação da família na gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, buscando responder a seguinte inquietação: Quais os desafios da gestão escolar na relação com a família em busca de uma gestão democrática? Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível entender a ideia de que a família e a escola precisam atuar de forma alinhada no processo de ensino e aprendizagem e que a gestão escolar precisa assumir uma postura ética e dinâmica primando pelo diálogo e transformando a escola num espaço democrático e de cidadania. Através da entrevista com o gestor perceberam-se as dificuldades da escola no trabalho com a família e a necessidade de ações que venham contribuir com a gestão na perspectiva da democracia e participação da comunidade familiar e escolar no processo de tomada de decisões. Por fim, podemos afirmar que a Gestão Democrática nas escolas é de extrema importância, tendo em vista que ela proporciona um trabalho coletivo e compartilhado, onde todos estão juntos em busca de um objetivo em comum: a qualidade de ensino.

Palavras-Chave: Escola e família. Gestão escolar democrática. Desafios. Diálogo. Educação de qualidade.

ABSTRACT

This study has the theme: "Democratic and Participatory School Management: School and family in the construction of democratic and participatory school management" seeking to discuss the elements that support the participation of the school community for the long-awaited democratic school management in the relationship between family and school. Specifically: Understand the importance of family and school management in the teaching and learning process. Identify the difficulties encountered by managers in their relationship with the family. Reflect on the actions developed by school management that encourage family participation in the democratic management of educational establishments, seeking to respond to the following concern: What are the challenges of school management in relation to the family in search of democratic management? Through bibliographical research, it was possible to understand the idea that the family and the school need to act in an aligned way in the teaching and learning process and that the school management needs to assume an ethical and dynamic posture, striving for dialogue and transforming the school into a democratic space and citizenship. Through the interview with the manager, the difficulties of the school in working with the

family and the need for actions that contribute to the management from the perspective of democracy and participation of the family and school community in the decision-making process were perceived. Finally, we can say that Democratic Management in schools is extremely important, considering that it provides a collective and shared work, where everyone is together in search of a common goal: the quality of teaching.

Keywords: School and family. Democratic school management. Challenges. Dialogue. Quality education.

INTRODUÇÃO

A atual conjectura da sociedade capitalista e globalizada alinhado aos desafios da escola na contemporaneidade vem mostrando uma grande necessidade de propostas para democratizar a escola, atentando para a figura de um gestor ético, e com ações voltadas à democracia e cidadania. Sendo assim, o tema: “Escola e família na construção da gestão escolar democrática e participativa” surgiu mediante a necessidade de discutir a relação família e escola e os desafios do gestor frente às atuais demandas sociais na busca de uma educação de qualidade tendo a família como principal aliada.

Sabendo do desafio de transformar a escola num espaço onde se vivencia a plenitude da democracia implica a construção de uma política pública que contemple a participação efetiva dos diversos atores sociais do universo escolar, na formulação e na implantação da gestão democrática e tendo em vista a necessidade de uma gestão escolar dinâmica e proativa que estimule a participação da família na escola, através de ações transformadoras fundamentadas nos princípios de cidadania é que se justifica o presente estudo.

Partindo da ideia de que a família e a escola precisam atuar de forma alinhada no processo de ensino e aprendizagem e que a gestão escolar precisa assumir uma postura ética e dinâmica primando pelo diálogo e transformado a escola num espaço democrático e de cidadania, pergunta-se: Quais os desafios da gestão escolar na relação com a família em busca de uma gestão democrática?

Objetiva-se por meio deste trabalho de pesquisa: Discutir sobre os elementos que fundamentam a participação da comunidade escolar para a tão sonhada gestão escolar democrática na relação família e escola. Tendo como objetivos específicos: Refletir sobre a importância da família e a gestão escolar no processo de ensino e aprendizagem. Identificar as dificuldades encontradas por gestores na relação com a família. Refletir sobre as ações desenvolvidas pela gestão escolar que estimulem a participação da família na gestão democrática dos estabelecimentos de ensino.

Para construção do presente estudo foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa e bibliográfica, fundamentado nas ideias de autores diversos que discutem e conceitua a gestão democrática, a importância da parceria entre família e escola, tendo como Área de Concentração: Educação, escola e políticas públicas.

O trabalho está organizado da seguinte forma: além desta introdução, a fundamentação teórica, seguida pela metodologia, análise das informações, conclusão e referências.

GESTÃO ESCOLAR: IMPLANTAÇÃO DE UM NOVO CONCEITO

O termo gestão diz respeito não somente a organização da escola em seus aspectos burocráticos, mais também o trabalho coletivo da organização escolar, como a organização

como um todo Por isso, surge a Gestão Educacional, que abrange as organizações educacionais em específico. Entende-se:

[...] a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes em âmbito macro, deve ser empregada, por conseguinte, para representar não apenas novas ideias, mas sim ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários (LÜCK, 2006, p.52, Vol. I).

Logo, a Gestão Educacional é uma área abrangente que busca estabelecer diretrizes que são capazes de sustentar e dinamizar os sistemas dentro das escolas, além de ser responsável pela realização de trabalhos coletivos, visando qualidade de ensino.

O conceito de gestão escolar surgiu em meados da década de 90, quando ocorreu no Brasil uma reforma na educação básica, devido a uma crise no sistema educacional brasileiro, onde:

[...] a relação entre o Estado e as políticas públicas nos anos 90 tem sofrido novos contornos, decorrentes, dentre outros, de alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal que resultam na emergência de novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais. A análise das políticas educacionais neste contexto, nos remetem à busca da compreensão das prioridades e compromisso que as delineiam, retratando, desse modo, interesses e funções alocadas a essas políticas no bojo dos novos padrões de intervenção estatal (FERREIRA, 2002, p.77).

Diante desse contexto, o MEC (Ministério da Educação), objetivando potencializar e melhorar a qualidade de ensino, planejou uma série de determinações para as escolas. Sendo que a mais relevante é uma nova forma de gerir e administrar a escola na perspectiva de gestão, que ia de encontro à concepção de gestão da época, ou seja, na busca de desburocratizar e modernizar desta, não só nos sistemas de ensino, mas principalmente nas escolas. Para que fosse plena esta reforma, seria necessária a participação de todos os envolvidos, seja de forma direta ou indireta, atentando assim para a criação de uma gestão que contasse com a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Vivemos uma era tecnológica onde os acessos das informações circulam por milésimos de segundos, a sociedade exige cada vez mais um indivíduo capacitado que saiba lidar com as atuais demandas sociais, sem perder sua essência e seus valores. Nesse aspecto, é fundamental trabalhar a criticidade do educando, conscientizando sobre seus direitos e deveres, que saiba e impor. Para isso, é necessário que essas sejam estimuladas no ambiente escolar em conformidade com a comunidade, transformando-se numa gestão democrática e participativa. Segundo Coutinho (2000, p.29),

Gestão Democrática da educação compreende a noção de cidadania como a capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado.

Segundo o autor, Gestão democrática e participativa diz respeito à maneira de tomar decisões, organizar, participar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, é um compromisso de quem toma decisões, de quem tem consciência do coletivo. Ela passa a ser vista sob o ponto da organização coletiva da escola em função dos seus sujeitos.

Com isso, a escola precisa ser um ambiente acolhedor, onde o seu trabalho seja planejado nas dimensões escola, família e comunidade, promovendo ações que venham firmar parcerias e que busquem soluções para mediações de problemas, pautados no diálogo e no enfrentamento das diferentes situações.

Há que se destacar que ao se pensar num trabalho onde a coletividade seja valorizada requer ações objetivas de quem organiza, dirige debate e discute a organização escolar. O trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas. Essa diversidade de competências é um desafio para os gestores, cabendo aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo. Para tanto é preciso traçar bem os objetivos que se pretende alcançar e preparar todas as pessoas envolvidas no trabalho para a busca do alcance de tais objetivos.

Quando nos referimos à educação, podemos atribuir diversas funções, desde o desenvolvimento humano dos indivíduos, mediante as relações sociais, a formação, ética e moral dos mesmos, para a aquisição de conhecimentos e saberes essenciais para a vida em sociedade.

Vasconcellos (2007) defende a ideia de que o processo de aprendizagem deve partir de ações voltadas às práticas democráticas onde o aluno se sinta parte integrante do meio que se reconheça enquanto cidadão que seja capaz de compreender e transformar o seu contexto. Porém, a educação não pode jamais ser encarada de forma isolada. Pelo contrário, é preciso ser vista e encarada como um espaço democrático partindo sempre dos objetivos de todos os envolvidos, necessitando do apoio da família, da comunidade e da própria interação e trabalho dos sujeitos que compõem internamente a escola, neste caso: diretores, pedagogo, professores, auxiliares administrativos, merendeiras, etc.

A educação deve estar fundamentada por práticas pedagógicas construtivas que leve o sujeito à prática reflexiva, sendo capaz de exercer sua autonomia, criatividade, sensibilidade e humanidade. A escola é uma instituição social que tem como finalidade a formação de sujeitos aptos a exercerem a cidadania, seu papel democrático e o exercício profissional.

Nesse contexto, as ações educativas devem ser pensadas de acordo com os atuais desafios, pois tem sido uma árdua a tarefa de educar exigindo que os profissionais da educação reconheçam e reflitam sobre as inovações pedagógicas.

Um desses desafios é trabalhar a favor da gestão democrática para a obtenção dos objetivos educacionais inerentes à eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, os profissionais que compõem a escola devem efetivar a ação democrática.

É fundamental que cada um assume um papel relevante para que os objetivos da escola possam ser alcançados. A equipe diretiva orienta os processos decisórios, organizacionais e pedagógicos, que devem ser feitos de maneira participativa e não autoritária.

Estabelecer vínculos de liderança e tomada de decisão compartilhada entre membros da equipe de gestão escolar inclui funcionários da secretaria da escola e também operacionais sobre questões que afetam

sua atuação. Não fazê-lo representa criar bolsões de ineficácia na escola e situações de desgaste e até mesmo de atritos intergrupais (LÜCK, 2006, p.82, Vol. III).

É preciso levar em consideração que a comunidade local e a escolar (pais, alunos, funcionários e professores) têm voz ativa e conhecem mais do que ninguém a própria realidade. Essa prática auxilia o diretor, que passa ser mais um membro que participa e decide e não o único a tomar decisões.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Pensar numa gestão democrática e participativa é algo que precisa-se trabalhar de acordo as ações descritas no Projeto Político-pedagógico da escola, sendo essa construção fundamentada de acordo as necessidades e realidades da comunidade escolar, para que assim, possa aproximar ao máximo possível dos problemas levantados, buscando minimizar essas discordâncias e tudo o que venha comprometer a educação. Sempre primando pelos valores e pelos conhecimentos para a formação do indivíduo, não apenas na transmissão de conteúdos, mais, os valores que serão necessários para a vida do aluno além da sala de aula.

O projeto político-pedagógico (PPP) é um documento no qual estão registradas as ações e projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu ano letivo, sendo auxiliados de forma política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Para isso constroem atividades pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (VAGULA *et al.*, 2011, p.30).

Diante disso, entende-se que a construção do PPP vai além de um instrumento burocrático, caracteriza-se também por ser democrático, por definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade. Por isso, sua importância está no desenvolvimento de uma instituição de ensino que almeja uma educação eficiente e de qualidade. Ele é completo o suficiente, tornando-se uma rota flexível o bastante para se adaptar às necessidades dos alunos.

Logo, a sua construção deve conter os temas como: missão, público-alvo, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e planos de ação, na perspectiva de uma educação de qualidade, onde a escola seja transformada num espaço de diálogo e de transformação social.

Assim, conclui-se que o projeto político-pedagógico apresenta dois desafios: o primeiro relaciona-se com a sua complexidade, pois, por ser um instrumento de construção coletiva, torna difícil a tarefa do grupo docente de executar as normas e diretrizes governamentais, satisfazer as necessidades da comunidade e executar o próprio projeto na íntegra. O segundo desafio liga-se à participação efetiva da comunidade, pela complicada comunicação entre pais e professores. Sendo a família de suma importância nesse processo, pois junto com a escola traçaram estratégias e dividiram responsabilidades sempre pensando no aluno.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA NA ESCOLA

Com as atuais demandas sociais, com o crescimento tecnológico e informacional a escola tem passado por inúmeros desafios, principalmente no que tange a formação do aluno, não apenas na transmissão dos conteúdos necessários à sua vida, mais também, no que diz

respeito aos valores e a sua personalidade, se atentando a questão da criticidade e busca de autonomia, além da preocupação com o tipo de cidadão que se quer formar.

As mudanças nas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas, tem afetado de forma fundamental a estrutura e equilíbrio das famílias. Nesse aspecto, a escola também, ainda que de forma mais lenta e compassada, tem procurado se adaptar a essas mudanças, mas o que urge nos nossos dias é a interação entre ambas, promovendo uma maior eficiência na educação e ensino das crianças.

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (COUTINHO, 2000, p.82).

É fato que a ausência da família na escola tem sido pauta de muitas discussões, principalmente pelos aspectos negativos que vem ocorrendo, onde professores associam diretamente o fracasso escolar, como uma boa parcela aos pais, pela ausência, pelo desinteresse, e até mesmo, por não demonstrar preocupação com o aprendizado da criança, e na maioria das vezes, atribuindo à escola a tarefa de educar.

É fundamental destacar que a criança quando vem de casa, precisa trazer consigo valores comportamentais que se adequem à sociedade, tais como: respeito, cordialidade, amor, afeto, carinho, e, sobretudo, educação, de modo que a escola caberá moldá-los, oferecendo uma educação de qualidade, que acrescente na sua formação enquanto cidadão.

Porém, vem acontecendo de forma contrária, devido às transformações que vêm ocorrendo na estrutura familiar, agregados ao novo mercado de trabalho, e as diferentes ocupações que pais e mães encontram no cotidiano em função do capitalismo, atribuem a educação dos seus filhos a terceiros, geralmente a babás, cuidadoras, ou até mesmo a membros das famílias, e geralmente aos professores, que se ocupam com tarefas que vai além da sua função. Para Ferreira (2012),

O sucesso da educação formal no mundo atual está associado à participação da família nesse processo. Escolas e instituições educacionais de todos os níveis, no mundo inteiro, têm procurado estabelecer parcerias com as famílias objetivando aperfeiçoar o processo educacional. Nesse sentido, espera-se da família uma maior parceria. Participando com a escola do projeto educacional destinado a seus filhos. Fala-se igualmente em comunidade presente na escola (p. 18).

Cabe a família a transmissão de valores necessários a integração da criança à sociedade, sendo que nela deve haver a socialização primária em que a criança começa a interiorizar a realidade a partir de sua relação com o mundo. É na família que a criança é iniciada nos valores, normas e cultura de uma sociedade, absorvendo valores éticos e humanitários que são responsáveis pelo seu desenvolvimento moral enquanto ser humano. A influência da família é importantíssima no desenvolvimento da personalidade e caráter das pessoas e estabilidade psicológica e emocional da vida adulta.

A participação da família tem-se tornado cada vez mais difícil, diante do desinteresse da escola em ampliar a atuação da comunidade. No entanto, não basta só a escola ceder mais espaço para que os pais participem; é preciso que haja interesse por parte deles em participar da vida escolar de seus filhos.

Paro faz referência à articulação entre a comunidade escolar e os escalões superiores, já que, segundo o autor:

[...] uma medida constitucional de caráter geral poderia concorrer para que a escola, enquanto instituição articulada com os interesses dominados tivessem facilitada sua atividade de pressão junto ao Estado, na medida em que, por meio de uma associação de pais ou entidade semelhante, pudesse defender mais efetivamente seus direitos com relação ao ensino (PARO, 2005, p.13).

Quanto à escola na condição de detentora do conhecimento científico deve fornecer e promover nessa relação, todo seu potencial de conhecimento de forma que esse esforço leve em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural ora vigente, e que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar, criando condições reais de aprendizagem para a criança, de acordo as suas realidades.

O Conselho Escolar (CE) é mais uma das ferramentas que concede à escola um caráter democrático, pois é através dele que iniciam-se o diálogo e a correlação entre os agentes diretos da escola (gestão, corpo docente e demais funcionários) e os agentes indiretos (membros da comunidade).

Há uma expressiva relação do CE com o PPP, pois é o conselho o responsável pela efetivação do Projeto Político Pedagógico, afinal este tem como uma de suas atribuições assegurar que as determinações discriminadas no projeto sejam realmente cumpridas, bem como tem como função, também, fiscalizar as questões financeiras da escola, além de ter um caráter deliberativo e decisório.

A cada dia que passa aos desafios para a o gestor tem se multiplicado, seja pelo crescimento dos problemas sociais, ou pela circulação desenfreada das tecnologias, especialmente pela ausência da família na escola, necessitando assim um trabalho de articulação e busca de ações que venham amenizar as lacunas existentes nessa falta de parceria. Para Lück,

O gestor é responsável por promover e propor na escola uma Gestão Democrática. Deste modo, o processo de articulação e desenvolvimento de atitudes que a propiciem orientam o papel do gestor. Além de analisar a cultura escolar, é importante que ocorra uma ação constante em orientá-la adequadamente. Esses são alguns dos pontos sugeridos aos gestores e que devem ser adequados a cada escola, como uma forma de entender sua realidade e superar suas limitações, além dos seus desafios (LÜCK, 2006, p.56).

Diante disso, entende-se que o gestor escolar precisa estar atento às transformações sociais, transformar a escola num espaço de diálogo através de ações que venham estimular a participação da família e da comunidade escolar nas tomadas de decisões, bem como, no processo educativo, sem comprometer as hierarquias, e estabelecendo um vínculo com a família, no objetivo de uma educação fundamentada nos princípios éticos e democráticos.

Além disso, é preciso:

Promover na escola um ambiente de participação pelos professores, em conjunto e espírito de equipe, no sentido de transformar sua prática pedagógica, a elevação de seu nível de consciência e transformação da realidade de trabalho sem alteração das práticas de relacionamento do sistema de ensino com a escola, cria mudanças apenas temporárias nas ações escolares. Isso porque essa prática, quando efetiva, promove a necessidade de participação nas determinações realizadas no âmbito da gestão do sistema de ensino (LÜCK, 2006, p. 80, Vol. III).

Diante dessa situação, a democratização da escola se apresenta como uma nova forma de gerir, visto que são imprescindíveis novas propostas como, por exemplo, o colegiado. Este se constitui como um meio de gestão escolar democrática que tem por finalidade auxiliar na tomada de decisão.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para tratar das questões inerentes às contribuições da família na perspectiva da construção de uma gestão escolar democrática e participativa na escola foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, tendo como referência o levantamento bibliográfico com base em textos e obras diferentes para aprofundamento da temática.

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório que tem como objetivo Diagnosticar e analisar se as Escolas Públicas da região central da cidade de Londrina, em seus diferentes segmentos, têm autonomia e liberdade de ação, podendo as mesmas ser consideradas escolas com gestão democrática.

O material utilizado para coleta de dados foi elaborado especialmente para essa pesquisa e constitui-se de questionários específicos para os diferentes segmentos da Comunidade Escolar contendo questões individuais e conjuntas, para maior esclarecimento e garantia na verificação dos resultados.

Minayo (2008) explica que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Para a referida autora, a objetivação contribui para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa: são os métodos e técnicas adequados que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecido.

Godoy (1999, p.58) explica que a pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave, possuindo caráter descritivo, o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto, sendo a análise dos dados realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos, tendo assim como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Além da observação na unidade escolar, na leitura do Projeto Político-pedagógico da escola, foi realizada uma entrevista com o gestor da escola para análise e interpretação dos dados. A entrevista ocorreu de forma tranquila, o entrevistado foi orientado sobre a liberdade nas respostas, assim como, se não quisesse responder.

Por fim, foi feita a análise das informações, com base nos dados coletados, bem como, a interpretação das mesmas, e as considerações feitas a tudo o que foi observado e levantado ao longo do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as atividades de observação, pode-se observar os desafios inerentes ao trabalho da gestão democrática tendo em vista os entraves que a educação vem enfrentando, principalmente no que tange às relações com seus colaboradores, e a ausência da família na escola. Nesse sentido, entende-se que a Gestão Democrática ocorre a partir do momento em que há um envolvimento coletivo; porém, ao apontar a participação, principalmente da comunidade, percebe-se um processo com perspectivas quase utópicas, já que a escola pouco conhece a comunidade em que atua.

O entrevistado é licenciado em Matemática, especializado em: Gestão, Orientação e supervisão educacional, estando em seu segundo ano à frente da gestão escolar. Para identificação do profissional, será utilizada a nomenclatura: Santana, por não dispor de autorização do mesmo para divulgação e manter sua privacidade.

Ao iniciar a entrevista, questionou-se: O que você entende por gestão democrática?

É um trabalho dinâmico, proativo, que atende as necessidades da escola e da sua comunidade primando pela ética, pelo respeito, fundamentados numa prática de cidadania. Para isso, conta com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, especialmente a família na tomada de decisões, respeitando as hierarquias existentes e na busca de uma educação de qualidade que ultrapasse os muros da escola, e sim, uma educação para a vida (SANTANA, 2018).

Segundo o entrevistado, a gestão democrática se baseia numa participação conjunta no processo de tomadas de decisões no âmbito escolar, oferecendo oportunidades a todos os envolvidos e transformando a escola num espaço de reflexão e de diálogo.

Segundo Godoy (1999), a escola constitui-se no *lócus* inicial de construção da sociedade e da cidadania; devendo incentivar a participação de todos os que estão envolvidos em sua construção permanente, visando à aprendizagem e o exercício da democracia, visando à transformação social e a superação das desigualdades e favorecendo, principalmente, a formação da cidadania.

Diante disso, entende-se que a escola precisa ser um ambiente democrático e que o gestor adote estratégias que venham estimular cada vez mais a participação da família na escola, indo além de meras reuniões ou questões burocráticas, é preciso um trabalho de valorização e de reconhecimento de cada órgão: família, escola e comunidade na busca de uma educação de qualidade e na construção da cidadania.

Ao enfatizar a necessidade de um trabalho de parcerias entre família e escola, foi indagado: Como você entende a participação da família no processo de ensino aprendizagem? É importante?

De grande relevância, tendo em vista os atuais desafios que enfrentamos na condição de professor, de gestor e de cidadão, uma vez que a sociedade passa por transformações e trabalhar na formação do ser humano é desafiador. Por isso, a participação da família é fundamental nesse processo, pois a educação começa em casa. Se a

criança tem uma Base familiar que prima pelo respeito, que valoriza a escola enquanto instituição formadora do sujeito na perspectiva da cidadania, participando da vida escolar dos seus filhos em parceria com a escola, esse sujeito terá todas as oportunidades de desenvolver enquanto pessoa, profissional e ser humano (SANTANA, 2018).

A educação hoje tem passado por um longo processo de transformação e são inúmeros os desafios no trabalho com seus alunos, desde a precariedade dos recursos públicos, a desmotivação dos professores e a própria descrença dos alunos especialmente nas escolas públicas. Sendo assim, a busca de parcerias com a família é de extrema importância, levando em consideração que o ensino de valores deve começar em casa, e a escola aperfeiçoar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do aluno. Por isso, uma família que negligencie a educação dos seus filhos, ou a escola que não crie um espaço de diálogo estimulando a relação com a família no processo educativo, tende a falhar na educação ofertada. Como defende Libâneo,

A conquista de uma educação voltada à cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade familiar possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola podendo influenciar na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino (LIBÂNEO, 2001, p.125).

As instituições família e escola constituem-se em ambientes necessários para a vida da criança, podendo buscar melhores condições de comunicação e de entendimento na interação entre si, como forma de contribuição e de corresponsabilidade pelo desenvolvimento social do aluno e da gestão escolar.

Nesse contexto, entende-se que no processo de participação os professores, os alunos e toda a comunidade escolar, estão envolvidos com as questões da escola e, consequentemente, contribui para melhores condições sobre a existência de um ensino de qualidade e da gestão democrática da escola, pois as decisões e escolhas, enfim, os caminhos a serem trilhados, não ficam somente sob a responsabilidade e decisão de um grupo minoritário de pessoas envolvidas com a educação.

Quando se pergunta: Como ocorre a relação escola x família no processo educativo em sua escola? Como você enquanto gestor estimula a participação da família na Escola?

A família é participativa. No entanto, há muito a ser feito, pois os mesmos vêm mais à escola para trazer as crianças e buscar no momento do término da aula. Geralmente nos eventos e projetos, ou quando são solicitados. Procuro sempre dialogar com os pais ou responsáveis, oriento os funcionários em geral, os professores, dos mais novatos aos mais experientes de que precisam estar abertos a ouvir as famílias, além de buscar melhorias nas relações interpessoais, procuro trazer a família através de projetos interdisciplinares, das reuniões, de modo que se sintam felizes e necessários no ambiente escolar e na educação dos seus filhos (SANTANA, 2018).

Quando a família entende de sua responsabilidade com a educação da criança tanto quanto a escola, é fundamental que as instituições família e escola mantenham uma relação que

possibilite a realização de uma educação de qualidade. A troca de ideias entre educadores e parentes trará soluções mais propícias e rápidas aos problemas enfrentados pelas crianças.

Para haver realmente parceria entre a família e a escola, é preciso que cada um saiba exatamente quais as suas atribuições, ou seja, o que é responsabilidade da escola e o que é responsabilidade da família. Nesta parceria é importantíssimo que a família "vista a camisa" da escola escolhida para colocar seu filho e a partir daí caminhar junto sem ter atitudes adversárias.

É importante definir com clareza o papel de pais e professor na educação das crianças se faz necessário, já que eles mesmos se confundem na sua importância e na sua função diante de seus filhos e de seus alunos respectivamente. Sendo assim, o aluno saberá a quem recorrer ou que têm responsabilidades a serem cumpridas, e a função de cada instituição, seja a família ou a escola.

Por falar em ações democráticas na construção do ensino de qualidade, em especial no trabalho do gestor escolar na busca da gestão de participação familiar na escola indagou-se: Como acontece a elaboração do Projeto Político-pedagógico da sua escola? Como ocorreu? Seguido pela resposta:

O PPP foi construído unificado para todas as escolas do município. No entanto, os professores têm acesso aos mesmos e sempre são revistos as ações, o que precisa ser acrescentado mediante a necessidade da comunidade escolar, pois se trata de realidades diferentes (SANTANA, 2018).

É preciso entender que a construção do PPP tem que se dar de acordo a realidade de cada escola, e não pode jamais se transformar num documento de gaveta, é preciso ser avaliado constantemente e que as ações sejam orientadas pelo mesmo, uma vez que cada escola possui sua realidade, por isso, a necessidade dessa avaliação.

É importante fazer uma avaliação periódica das metas e dos prazos para ajustá-los conforme o resultado obtido pelos estudantes que pode ficar além ou aquém do previsto. As estratégias utilizadas para promover a aprendizagem fracassaram? Os tempos foram curtos ou inadequados à realidade local? São questões que precisam ser revistas.

Para finalizar foi perguntado: Como você entende a participação do diretor para democratização da gestão da escola? É importante?

O trabalho do gestor é de grande relevância nesse processo, pois se o mesmo for um profissional egocêntrico, ditador, ou antidemocrático que ignora a participação da família, ou até mesmo negligência determinadas ações que venham dificultar a participação da família na escola, não conseguirá realizar um bom trabalho, pois são muitos os desafios que a escola enfrenta hoje e que a escola por si só não dar conta, é preciso essas parcerias, cabendo ao gestor ser um profissional ético, comprometido e traçar metas que venham agregar valor a sua prática trazendo sempre à família e a comunidade escolar para participar nesse processo democrático de educação (SANTANA, 2018).

Falar, em democratização do ensino remete-se à reflexão acerca do envolvimento e participação da comunidade – sociedade e comunidade escolar nas questões que envolvem a educação e não somente no discurso de que todos têm o direito de acesso à educação formal, principalmente na função do gestor escolar frente a esses desafios, tendo em vista seu papel e

as ações que precisam ser desenvolvidas na busca de uma educação de qualidade, onde a escola seja um espaço de reflexão e de transformação social, para isso, a participação da família e da comunidade escolar é de importância ímpar. Segundo Dias,

É no cenário da organização escolar que as modificações na área educacional podem se implantar e se desenvolver, criando, através de uma gestão escolar democrática e participativa, condições organizacionais para que toda comunidade escolar tenha a oportunidade de sugerir e opinar sobre as melhores formas de trabalho para o ambiente educacional (DIAS, 2004, p.25).

Pensar numa gestão de qualidade, com o envolvimento da comunidade, o espaço de participação se efetiva na mobilização não só nos setores administrativos principalmente, com a família e sua atuação em âmbito escolar, pois a educação é tarefa de todos, ou seja, governo, família, sociedade e é necessária a presença da sociedade organizada na escola, participando e acompanhando seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente são muitos os desafios que a escola enfrenta na busca de oferecer uma educação de qualidade, que agregue valor ao que se ensina na formação do indivíduo alinhando aos conhecimentos necessários para a sua formação, com os valores importantes para a vida em sociedade, tarefa esta que fica inviável sem a participação da família na escola.

Seguindo nessa premissa, entende-se a relevância da gestão escolar voltada a democracia, a busca de ações que estimulem a participação da família na escola, transformando o ambiente escolar num espaço de diálogo e de transformação social, onde a família participe ativamente deste processo, não apenas nas questões burocráticas ou no eventos periódicos, mais em todo percurso de tomada de decisões, sem comprometer as hierarquias existentes.

Ao se aprofundar na temática “Escola e família na construção da gestão escolar democrática e participativa” foi possível discutir sobre os elementos que fundamentam a participação da comunidade escolar para a tão sonhada gestão escolar democrática na relação família e escola, compreendendo a importância da família e a gestão escolar no processo de ensino e aprendizagem, identificando as dificuldades encontradas por gestores na relação com a família, principalmente por se tratar de uma realidade em que as famílias se isentam de participar do processo educativo dos seus filhos, atribuindo toda a responsabilidade a escola, justificando pela escassez de tempo e pelo trabalho árduo do campo.

Podemos também, refletir sobre as ações desenvolvidas pela gestão escolar que estimulem a participação da família na gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, buscando responder a seguinte inquietação: Quais os desafios da gestão escolar na relação com a família em busca de uma gestão democrática, desde a construção do PPP, da organização do caixa escolar, ao uso dos recursos financeiros, a promoção de eventos na escola, nos projetos interdisciplinares, reuniões de pais, dentre outros.

Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível entender a ideia de que a família e a escola precisam atuar de forma alinhada no processo de ensino e aprendizagem e que a gestão escolar precisa assumir uma postura ética e dinâmica primando pelo diálogo e transformando a escola num espaço democrático e de cidadania.

Por meio da entrevista com o gestor perceberam-se as dificuldades da escola no trabalho com a família e a necessidade de ações que venham contribuir com a gestão na perspectiva da democracia e participação da comunidade familiar e escolar no processo de tomada de decisões.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que a Gestão Democrática nas escolas é de extrema importância, tendo em vista que ela proporciona um trabalho coletivo e compartilhado, onde todos estão juntos em busca de um objetivo em comum: a qualidade de ensino. Cabendo ao gestor a responsabilidade na promoção na escola uma Gestão Democrática. Deste modo, o processo de articulação e desenvolvimento de atitudes que a propiciem e orienta a sua função, e que possa analisar a cultura escolar, é importante que ocorra uma ação constante em orientá-la adequadamente.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, J. A. Gestão democrática da escola. In: Vários autores. *Educação básica: políticas, legislação e gestão – leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FERREIRA, Edla Maria Batista. Novos tempos e aprendizagens. *Jornal Mundo Jovem*, Porto Alegre, v. 14, p. 17, 2012.

GODOY, A. C. de S. Gestão escolar e prática reflexiva. In: BELOTTO, A. A. M.; RIVERO, C. M. da L; GONÇALVES, E. P. (Org.). *Interfaces da gestão escolar*. Campinas: Alínea, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional uma Questão Paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de gestão – vol. I).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

VAGULA, E. BARBOSA, A.C., A.; BARUFFI, M. M.; MONTAGNINI, R. C. *Didática*. Londrina: Educacional, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2007.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

Leonardo Pereira Cavalcante

CAVALCANTE, Leonardo Pereira. **Inclusão escolar de alunos com síndrome de down.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 81-92, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho, a partir do tema inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, proporciona a compreensão da importância do processo inclusivo e educacional para alunos com necessidades especiais. Este artigo tem como objetivo apresentar os amparos legais para a inclusão de alunos com síndrome de Down e as dificuldades enfrentadas por eles no processo de aprendizagem. Para o desempenho deste trabalho se fez necessário realizar uma pesquisa bibliográfica em teses de mestrado, livros, revistas e legislação sobre a inclusão escolar. Desse modo, compreende-se que este artigo se constitui de conteúdos que possibilitam o entendimento sobre a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, mas, precisamente daqueles com o problema genético desenvolvido pela síndrome de Down. Também, pode-se observar que a partir deste trabalho é possível fazer uma análise sobre as leis que definem a inclusão dos indivíduos com essa síndrome, pois, a partir desta perspectiva, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ser proporcionado a todos os sujeitos da aprendizagem, ou seja, a todos os alunos. Portanto, pode-se afirmar que, independentemente das dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem de pessoas com o diagnóstico da síndrome de Down, é necessário e é possível promover a inclusão escolar desses alunos na sala de aula regular, ambiente de interação e aprendizagem.

Palavras-chaves: Inclusão. Aluno. Síndrome de Down.

ABSTRACT

The development of this work, based on the theme school inclusion of students with Down's syndrome, provides an understanding of the importance of the inclusive and educational process for students with special needs. This article aims to present the legal support for the inclusion of students with Down's syndrome and the difficulties faced by them in the learning process. For the performance of this work, it was necessary to carry out a bibliographic research in master's theses, books, magazines and legislation on school inclusion. Thus, it is understood that this article consists of contents that enable the understanding of the educational inclusion of students with special needs in the regular education system, but precisely those with the genetic problem developed by Down's syndrome. Also, it can be observed that from this work it is possible to make an analysis on the laws that define the inclusion of persons with this syndrome, because, from this perspective, it is realized that the teaching and learning process must be provided to all subjects of learning, that is, all students. Therefore, it can be said that, regardless of the difficulties faced in the learning process of people with the diagnosis of Down's syndrome, it is necessary and possible to promote the school inclusion of these students in the regular classroom, an environment of interaction and learning.

Keywords: Inclusion. Student. Down's syndrome.

INTRODUÇÃO

Pessoas com necessidades especiais sempre fizeram parte do mundo, seja em famílias ricas ou pobres. Infelizmente, algumas pessoas em nossa sociedade enxergam as pessoas com necessidades especiais como coitados, e isso inclui as pessoas com síndrome de Down. Este trabalho de pesquisa foi escrito com o intuito de conhecer e compreender melhor o desenvolvimento da criança com essa síndrome no âmbito escolar, através da apresentação e do conhecimento das leis que visam garantir este direito. Assim, pode-se afirmar que o principal objetivo deste trabalho é compreender o processo de inclusão dos alunos com síndrome de Down.

Também, pode-se afirmar que o desenvolvimento do tema abordado neste artigo tem como característica a seguinte questão problema: as instituições de ensino propõem políticas pedagógicas que proporcionem a inclusão de alunos com Síndrome de Down a partir da base legal, o que significaria o processo da inclusão escolar estabelecido por lei?

Para melhor desenvolvimento deste trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica através de estudos reflexivos e científicos de monografias, teses de mestrado, livros e revistas que apresentam concepções e estudos sobre a inclusão de alunos com a síndrome em questão. Além disso, procurou-se relacionar a influência da família e da escola para favorecer o processo de aprendizagem e, finalmente, contribuir como fonte de pesquisa e esclarecimento com todos que se interessam pelo assunto.

De acordo com o tema estabelecido neste artigo, foram construídos capítulos que apresentam conceitos sobre a síndrome de Down, aspectos legais do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, contextualizado a partir da Síndrome de Down, bem como as dificuldades e limites enfrentados pelos alunos inseridos no sistema regular de ensino, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, compreende-se que este artigo apresenta contexto relevante para o processo de inclusão escolar.

CONCEITO DE SÍNDROME DE DOWN

De acordo com a FSD (Fundação Síndrome de Down), a síndrome de Down foi descrita em 1866 por John Langdon Down, que após muitos estudos e muitos anos depois teria essa síndrome batizada com o seu nome. Na verdade, Down havia descrito um grupo distinto de pessoas com uma deficiência, ou melhor, um comprometimento intelectual, como uma doença da Idiotia Mongólica.

Somente anos mais tarde, em 1958, essa síndrome veio a ser identificada, através dos estudos do geneticista francês, Jérôme Lejeune, que identificou as anomalias e alterações sofridas pelos cromossomos e que acarretavam nessa síndrome, colocando, para isso, o nome de Down em referência aos primeiros estudos feitos pelo médico John Langdon Down, passando a ser conhecida como síndrome de Down.

Diante de seus estudos, ele descobriu que a causa da Síndrome de Down era genética, pois até então, todas as literaturas relativas ao assunto apenas descreviam as características que indicavam a síndrome como uma aberração cromossômica, sendo a principal causa genética da deficiência mental.

Uma pessoa com síndrome de Down pode apresentar todas ou algumas características das seguintes condições físicas: olhos amendoados, orelhas pequenas e arredondadas, uma

prega palmar transversal única (também conhecida como prega simiesca), dedos curtos, fissuras palpebrais oblíquas, ponte nasal achatada, língua protrusa (devido à pequena cavidade oral), pescoço curto, pontos brancos na íris conhecidos como manchas de Brookfield, uma flexibilidade excessiva nas articulações, defeitos cardíacos congênitos, entre outros, que ajudam a identificar a síndrome.

Não devemos esquecer, em nenhum momento, das grandes diferenças existentes entre os vários indivíduos com SD no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, para citar apenas algumas e que serão poderosos modificadores e determinantes do comportamento a ser definido como características daquele indivíduo. (SCHWARTZMAN apud Voivodic, 2011, p.42).

Apesar da aparência muitas vezes comum entre as pessoas com síndrome de Down, é preciso lembrar que o que caracteriza realmente o indivíduo é a sua carga genética familiar, que faz com que ele seja parecido com seus pais e irmãos.

As crianças com síndrome de Down encontram-se em desvantagem em níveis variáveis, já que a maioria dos indivíduos com tal síndrome possuem deficiência mental leve a moderada. Além disso, eles podem ter sérias anomalias afetando qualquer sistema corporal.

Outra característica frequente é a microcefalia, o que faz com que a criança nasça com um reduzido peso e com o tamanho do cérebro bem menor que o normal. Dessa forma, o progresso na aprendizagem é também tipicamente afetado por doenças e deficiências motoras, com doenças infecciosas recorrentes de problemas no coração, problemas na visão (miopia, astigmatismo) ou estrabismo e problemas na audição.

A síndrome de Down poderá ter quatro origens possíveis. Das doenças congênitas que afetam a capacidade intelectual, a síndrome de Down é a mais prevalente e melhor estudada. Esta síndrome engloba várias alterações genéticas das quais a trissomia do cromossomo 21 é a mais frequente (95% dos casos), caracterizada pela presença de uma terceira cópia do cromossomo 21 nas células dos indivíduos afetados.

Outras desordens desta síndrome incluem a duplicação do mesmo conjunto de genes. Dependendo da efetiva etiologia, a dificuldade na aprendizagem pode variar de mediana para grave. Os efeitos da cópia extra variam muito de indivíduo para indivíduo, dependendo da extensão da cópia extra, do background genético, de fatores ambientais e de probabilidades.

A síndrome de Down pode ocorrer em todas as populações humanas e efeitos análogos foram encontrados em outras espécies como chimpanzés e ratos. A trissomia 21 é a causa de aproximadamente 95% dos casos observados da síndrome, 88% dos casos originários da não disjunção meiótica no gameta materno e 8% da não disjunção no gameta paterno neste caso, a criança terá três cópias de todos os genes presentes no cromossomo 21.

Muito raramente, uma região do cromossomo 21 poderá sofrer um fenômeno de duplicação. Isto levaria a uma quantidade extra de genes deste cromossomo, mas não de todos, podendo assim haver manifestação da síndrome de Down.

Além das prováveis causas já citadas que podem gerar a síndrome de Down, não se pode esquecer que a idade da mãe também influencia: quanto maior a idade da mãe, maior o risco da ocorrência da síndrome.

Estima-se que a incidência da síndrome de Down seja, de em cada 660 nascimentos, o que torna esta deficiência uma das mais comuns a níveis genéticos. A idade da mãe influencia

bastante o risco de concepção de bebê com esta síndrome: em idade de 20 é de 1/1925, em idade de 1/1205, em idade de 30 é de 1/885, e aos 49 de 1/11. As grávidas com risco elevado de ter um filho afetado por esta síndrome devem ser encaminhadas para consultas de aconselhamento genético, no âmbito das quais poderão realizar testes genéticos (como a amniocentese).

Devido aos avanços da medicina que hoje trata os problemas médicos associados à síndrome com relativa facilidade, a expectativa de vida das pessoas com síndrome de Down vem aumentando incrivelmente nos últimos anos.

Em 1989, subiu para 50 anos. Atualmente são cada vez mais comuns pessoas com Síndrome de Down chegarem aos 60, 70 anos com a expectativa de vida muito parecida com a população em geral.

Vários aspectos podem contribuir para um aumento do desenvolvimento da criança com síndrome de Down: intervenção precoce na aprendizagem, monitorização de problemas comuns como a tireóide, tratamento medicinal sempre que relevante, um ambiente familiar estável e condutor, práticas vocacionais, são alguns exemplos. Por um lado, a síndrome de Down salienta que a educação pode produzir excelentes resultados, independentemente do início. Assim, o empenho individual dos pais, professores e terapeutas com estas crianças pode produzir resultados positivos inesperados.

Diante disso, a síndrome de Down é um problema que não existe solução, vale destacar que para haver uma melhor desenvoltura, a criança Down precisa ser incentivada pelos pais para que possa desenvolver suas potencialidades. A criança precisa ser incentivada pelos pais para possíveis atitudes de independência como comer sem ajuda, vestir-se, utilizar o banheiro e nas tarefas de casa.

Diante disso, o autor diz que:

Os portadores de síndrome de Down têm capacidade de aprender. Dependendo da estimulação recebida e da maturação de cada um, o desenvolvimento afetivo e emocional da criança também adquire papel importante (Werneck, 1995, p. 164).

Por isso, são muito importantes todos esses cuidados para com essas crianças com Down vencerem as barreiras sem medo de ser felizes, já que sabemos que eles são capazes de aprender e altamente amáveis em nível de relações pessoais, quando bem trabalhadas e aceitas pela família, que se caracteriza como elemento fundamental neste processo de desenvolvimento de potencialidades e de inclusão.

AMPAROS LEGAIS SOBRE A SÍNDROME DE DOWN

O decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, instituiu a política nacional para a integração da pessoa com necessidades especiais, seja ela qual for. O Brasil tem um conjunto de normas que garantem proteção absoluta para quem tem síndrome de Down: direito à educação e oportunidades de desenvolvimento iguais.

Veremos logo a seguir alguns pontos abordados nas principais leis vigentes em nosso país, dentre elas, a Legislação, a Constituição e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação:

- Constituição: o artigo 208 determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Esta Lei estabelece a divisão do ensino regular e especial, admitindo a possibilidade de substituição do regular pelo especial.
- Constituição Nacional (Carta política de 1988): Estabelece em seus ditames o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, Inciso III), visando à plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular. Como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade.

O presidente da república, no uso da atribuição que lhe confere o art.84, inciso IV, da constituição e tendo em vista o disposto na lei n 7.853, de 24 de outubro de 1989, alterada pela lei de n 8.028, de 12 de abril de 1990, decreta:

Capítulo I.

Das disposições iniciais:

Art.1. A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência é o conjunto de orientações normativas, que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art.2. A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiências, seus princípios, diretrizes e objetivos obedecerá ao disposto na lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, e ao que estabelece este decreto.

Art.3. Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, um caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica, ou anatômica, que geram incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Capítulo II.

Dos princípios:

Art.4. Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência nortear-se-á pelos seguintes princípios:

I – Desenvolvimento de ação conjunta do estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração de pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural.

II – Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais, que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrente da constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;

III – Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismo.

Capítulo III.

Das diretrizes:

Art.5. São diretrizes da política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência:

I – Estabelecer mecanismos que aceleram e favoreçam o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência;

II – Adotar estratégias de articulação com órgão público e entidades privadas, bem como organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta política;

III - Incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitando as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à

educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer;

IV – Viabilizar a participação das pessoas portadoras de deficiência em todas as fases de implantação desta política, por intermédio de suas entidades representativas;

V – Ampliar as alternativas de absorção econômica das pessoas portadoras de deficiência;

VI – Garantir o efetivo atendimento a pessoas portadoras de deficiências, sem o indesejável cunho de assistência protecionista;

VII – Promover medidas visando à criação de empregos, que privilegiam atividades econômicas de absorção de mão-de-obra de pessoas portadoras de deficiências;

VIII – Proporcionar ao portador de deficiências qualificação e incorporação no mercado de trabalho.

Capítulo IV.

Dos objetivos:

Art.6. São objetivos da política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência:

I – O acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

II – Integração das ações dos órgãos públicos e entidades privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte e assistência social, visando à prevenção das deficiências e a eliminação de suas múltiplas causas;

III – Desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais das pessoas portadoras de deficiência;

IV – Apoio à formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência;

V – Articulação de entidades governamentais e não governamentais, em nível federal, estadual do direito Federal e Municipal, visando garantir efetividade aos programas de prevenção, de atendimento especializado e de integração social. (BRASIL, 1990, s/p.).

Como se pode perceber, a questão da inclusão vai muito além de querer mudar o mundo, de pensamentos e lutas de uma pequena classe, ou ainda, de protestos e lutas de organizações que atendem e lutam pelos direitos das crianças e pessoas, em geral, com algum tipo de deficiência.

É uma problemática debatida e defendida por Lei e que deve ser posta em ação. Pensar na inclusão de crianças com necessidades especiais é estar consciente, conhecer e está de acordo com a Legislação Federal que vigora em nosso país.

Sabe-se que as leis norteiam o caminho que a sociedade anseia em alcançar. Sendo assim, para que as pessoas que necessitam de uma educação de qualidade sejam atendidas da melhor forma, é preciso conhecer o que a legislação prevê e, principalmente, qual o respaldo legal para os alunos com necessidade educacional especial.

A legislação brasileira garante indistintamente a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino e obriga o atendimento especializado aos alunos tidos como “especiais”.

A concepção que a sociedade possui da pessoa com necessidades acaba dificultando a sua inserção no trabalho, conforme mostra a fala da entrevistada com deficiência:

”Tenho síndrome de Down e não quero ser discriminada. Vim cursar o Magistério e vou até o fim”. Assim, Débora Araújo Seabra de Moura se apresentou aos colegas na EE Luís Antônio, em Natal. Apesar da atitude firme, enfrentou professores que a consideravam incapaz e colegas que abusavam de sua bondade. (NOVA ESCOLA, 2006, p.55).

O depoimento acima representa muitas pessoas com síndrome de Down que enfrentam diariamente o preconceito com relação a seu processo de aprendizagem e sofrem pressões quando estão em busca de um trabalho.

E isso não é um fato recente, as pessoas com deficiência, em tempos passados, eram consideradas como seres estranhos, que viviam à margem da sociedade e não tinham direito a nada. Eram ninguém na sociedade.

Isto acontecia muito com as pessoas com síndrome de Down, por seu aspecto físico estranho, por muito tempo foram consideradas criaturas bizarras, enfeitiçadas e inúteis, sendo submetidas a ficarem depositados em porões, sanatórios, conventos, ficando à margem da sociedade.

Hoje, a realidade é outra. A cada dia novos estudos surgem preocupados com a questão da igualdade entre todos e a inserção das pessoas com qualquer tipo de síndrome ou deficiência no meio social, na escola, em casa, enfim, em todos os lugares.

BARREIRAS ENFRENTADAS PELAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

As pessoas com síndrome de Down passam por várias barreiras, que devem ser enfrentadas durante o seu processo de desenvolvimento físico e mental, que é considerado mais lento que as pessoas sem a síndrome.

O desenvolvimento motor dessas crianças também é mais lento. Enquanto as crianças sem síndrome costumam caminhar com 12 a 14 meses de idade, as crianças afetadas geralmente aprendem a andar com 15 a 36 meses.

O desenvolvimento da linguagem, ou seja, da fala, também é bastante atrasado. E, muitas vezes, após atingir a idade adulta, ainda continua sem muito desenvolvimento.

As pessoas que têm síndrome de Down não são citadas e nem precisam da piedade da sociedade e nem de ninguém. Com isso, podemos constatar que o mundo todo muda constantemente e isso se reflete na mudança da forma de pensar e agir das pessoas.

Diante de todas as dificuldades enfrentadas, ainda existe o preconceito e as situações corriqueiras comuns a qualquer pessoa. A sociedade hoje até aceita a criança com deficiência, mas na realidade, muitas vezes, as famílias até escondem seus filhos da sociedade por causa da síndrome de Down.

O nascimento de uma criança deficiente, seja qual for a deficiência, traz à tona uma série de complicações advindas de sentimentos de culpa, rejeição, negação, ou desespero, modificando as relações e sua própria estrutura (BLASCOVI-ASSIS, 1997, p.30).

Isto poderia ser diferente se a família fosse trabalhada desde o primeiro momento em que descobrisse que a criança que está sendo gerada no ventre materno vai ser um filho com deficiência mental.

Hoje em dia, já existem exames que detectam, desde muito cedo, algumas possíveis anomalias genéticas. Entre esses exames, destaca-se a ultra morfológica, que desde os primeiros meses de gestação, consegue perceber se a criança em questão terá ou não a síndrome de Down.

Essa seria uma forma de se trabalhar a família, antes mesmo do parto, para aceitar melhor a criança, começar a conhecer a síndrome e tentar, ainda no pré-natal, inserir mais rapidamente esta criança na sociedade.

Hoje, essas pessoas com síndrome de Down também estão sendo inseridas no mercado de trabalho e, a cada dia, têm sido expostos alguns exemplos de empregabilidade com bons resultados.

É crescente o número de empresas de todo mundo que tentam cumprir sua responsabilidade social, através das leis de cotas, que tentam garantir o ingresso, acesso e permanência no mercado de trabalho.

Porém, é conveniente apontar uma reflexão para a opinião pública e sua consciência do que estamos falando. Precisamos sair dos modelos que implicam apenas a inclusão destas pessoas como uma obrigação legal, mas reconhecer suas reais capacidades, competências e habilidades, produtividade, como pessoa humana, em seu exercício de cidadania.

O trabalho é um valor importante na vida humana de qualquer pessoa com ou sem deficiência, deve servir para enriquecer a pessoa, sua personalidade e nunca como fonte de discriminação e sofrimento. No caso das pessoas com Síndrome de Down, o trabalho amplia seu campo de autonomia pessoal, suas relações sociais, sua capacidade criativa, bem como sua identidade enquanto pessoa e satisfação pessoal consigo mesma.

Contudo, o trabalho não é um fim em si mesmo, mas meio vital de cumprir sua função social a que pertence. A pessoa com síndrome de Down precisará continuar seguindo sua formação laboral, como qualquer pessoa, mantendo sua forma física saudável, abrindo-se para outras realidades que enriqueçam sua personalidade, para isso precisa de tempo e desenvolvimento individual.

Por isso, o horário e tipo de emprego precisam ser compatíveis e flexíveis para a realização destas atividades e encontrar dia a dia, um sentido à sua rica experiência. Muitas portas foram abertas e sabemos que hoje empregar uma pessoa com deficiência intelectual já é uma realidade possível, contudo, precisamos cada vez mais ganhar espaço e deixarmos nossos preconceitos e resistência para trás.

Muitas vezes, a falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direito, sempre deixando para segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar esse estigma.

É notório, sob esse aspecto, que:

(...) a carga de cobrança social sobre o, indivíduo excepcional (deficiente) se dá em proporções gigantescas, fazendo com que este, cada vez mais, encontre problemas em seu convívio social e tenha menos oportunidades em seu dia a dia, tendo que superar barreiras constantes ou sucumbir-se a elas nas diferentes esferas sociais: no trabalho, na escola, na própria família, no transporte e no lazer. (BLASCOVI-ASSIS, 1997, p. 18).

Dessa maneira, acreditamos que muito ainda precisa ser feito para desmistificar a exclusão, o preconceito e adentrarmos na era da inclusão, onde juntos, alunos ditos normais e

alunos com síndrome de Down ou com qualquer outro tipo de deficiência, aprendamos uns com os outros a conviver em uma sociedade mais igualitária.

Acredita-se que a primeira grande barreira será a inclusão de crianças com síndrome de Down em classes comuns de escolas regulares e vendo esses alunos não como diferentes ou com indiferença, mas como seres integrantes do meio social e responsáveis por infinitas trocas de conhecimento. Superando esta fase, acredita-se que 60% das barreiras serão ultrapassadas.

OS LIMITES E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

A escola é um direito de todos, garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a criança com síndrome de Down exerce este direito, tal como qualquer outra com ou sem dificuldade.

No Ensino Fundamental, a inclusão se dá com maior importância, considerando ser esta a base do saber e da adaptabilidade das crianças, pois, as crianças com síndrome de Down não devem ser isoladas das outras ou do convívio social, pelo contrário, o estímulo precoce e o convívio com crianças de todos os tipos contribuem para o seu desenvolvimento.

Remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem diferentemente. (CARVALHO apud Voivodic, 2011, p.31 e 32).

Além disso, as crianças com síndrome de Down também têm direito de estudar como qualquer outra criança de sua idade, pois, como sabemos, essas crianças, assim como todos os outros alunos com necessidades educacionais especiais, devem participar do processo de inclusão sem seguir um modelo de implementação.

É importante respeitar essas diferenças de assimilação e desenvolvimento do saber, pois cada um, independentemente de ter ou não uma deficiência, tem seu tempo para apreensão dos conteúdos trabalhados em sala. Pois, cada criança tem a sua dificuldade e seu limite em seu processo de aprendizagem e não se pode estabelecer um modelo a ser seguido neste processo. Afinal:

Qualquer que seja a perspectiva, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais pressupõe que a escola tem de encontrar respostas em consonância com as potencialidades e as capacidades que é possível desenvolver. Nesse sentido não tenho dúvidas de que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais solidários, facilita a aprendizagem dos alunos que têm mais dificuldades. (MARTINS, 2009, P. 29).

A criança com síndrome de Down tem seu processo de aprendizagem mais lento do que as outras crianças, mas isso não quer dizer que ela não aprende. Num processo de aprendizagem cooperativa, onde todos se ajudam e aprendem uns com os outros, auxilia e muito nesse processo de aprendizagem como se poderá ver mais adiante.

As crianças com síndrome de Down não devem ser julgadas a nível de aprendizagem somente pelas suas características física e mental, mas também pela docilidade e pela

capacidade que estes seres pequeninos têm de aprender, talvez não com o mesmo potencial, mas com a mesma curiosidade e desejo semelhantes aos demais.

As pessoas com Down têm uma vontade de aprender que é alucinante e possuem uma força de vontade surpreendente, que muitos jovens ditos "normais" não têm, sendo capazes de muitas habilidades, seja na educação ou no trabalho. Sendo assim:

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças como um valor – e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, ativamente e solidariamente, criticar e reflexivamente, construir e aprofundar a sua própria compreensão do mundo em que vivem (LEITÃO apud Martins, 2006, p.28).

Diante disso, é evidente que a inclusão educativa e social é a base para qualquer tipo de deficiência e a base para qualquer tipo de reflexão diante do mundo no qual estão inseridos.

Com isso, é preciso uma sensibilidade maior no processo pedagógico e os professores terão que saber o nível de aprendizagem dessas crianças que têm necessidades especiais.

A entrada na escola regular, sem dúvida, é um momento de extrema importância para qualquer criança. No entanto, a educação para crianças especiais, não implica no aproveitamento das demais.

Antes de incluir os alunos com Down na sala de aula devemos preparar a turma para receber o aluno. Antes de o aluno chegar, a turma deve ser esclarecida a respeito da deficiência do novo aluno e, dessa forma, poderão se ajudar mutuamente. É de extrema importância criar um clima de expectativa positiva com relação às possibilidades de aprendizagem do aluno e agrupar os alunos desde o primeiro dia de aula. A competência do professor é muito importante nesse momento em sala de aula, porque é a partir dos métodos usados pelos professores que as crianças não vão enxergar preconceitos em sala de aula ou na sua rotina do dia a dia.

Adentrar em questões que se referem à aprendizagem escolar está longe de ser um tema recente e/ou passível de uma única área de análise. Mesmo assim, acreditamos que em meio aos inúmeros aspectos que circundam essa questão ainda nos resta a possibilidade de análise das interfaces existentes entre o não aprender e o aprender, considerando a imagem que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem. (BESSA apud Martins, 2009, p. 288).

Afinal, todos os alunos, independentemente de ter algum tipo de síndrome, têm que ter respeitado seu processo de aprendizagem, seus limites, suas descobertas e seu tempo de assimilação do conteúdo.

Dentro da escola podemos constatar que existe uma heterogeneidade de visões sobre o que significa aprender e este ciclo aumenta quando se trata de aluno que apresenta algum tipo de interrupção ou falha nessa ordem. Esse processo muitas vezes é interrompido devido ao trabalho de professor que não procura levar em consideração os diferentes níveis e processos de aprendizagem.

É fundamental, pois, a compreensão de que a inclusão e a integração de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo contexto de vida. Ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade, dependem, pois, da ação de cada um de nós. Deve-se lutar constantemente por uma educação

melhor, por pessoas melhores, por um país melhor. Não devemos assistir aos processos educacionais e sociais se desenvolverem como meros espectadores. É necessário que cada ser humano batalhe para construir um mundo mais humano e igualitário para todos, onde a exclusão dê lugar à inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste artigo, compreendeu-se que a inclusão de alunos com síndrome de Down é necessidade emergente para os dias atuais, pois estamos em um mundo avançado e globalizado, e já não se pode utilizar da discriminação no processo de ensino e aprendizagem, todos os indivíduos têm direito de desenvolver-se cognitivamente em sala de aula.

No processo de inclusão de alunos com síndrome de Down, pode-se observar limitações e dificuldades no desenvolvimento de ações inclusivas, mas, independentemente dessas respectivas dificuldades institucionais, o sistema de ensino deve se adequar para cumprir a inclusão escolar, cumprindo seu papel fundamental, a saber, formar cidadãos a partir do desenvolvimento cognitivo e da construção de conhecimento elaborado disseminado em sala de aula.

A legislação que trata do processo de inclusão escolar é clara e objetiva. A partir das leis, pode-se observar que as políticas públicas e, em particular da educação, estabelecem regras e critérios a serem desenvolvidos e cumpridos pelos estabelecimentos educacionais, proporcionando a inserção e inclusão de alunos com necessidades especiais.

Assim, pode-se destacar que o sistema regular de ensino deve valorizar o ser diferente com a compreensão que ser diferente é normal, pois é a partir das diferenças que se constitui uma nação diversificada culturalmente e socialmente nas comunidades escolares e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLASCOVI-ASSIS, S. M. Lazer para deficientes mentais: Um relato de experiência. In: MARCELLINO, N. C. (Org). Lúdico, educação física. RS, Editora Unijuí, 1999, p. 101-111.

BLASCOVI-ASSIS, S. M.; PEIXOTO, B.O. FIAMENGHI JR., G.A. Preferência e dificuldades em atividades de lazer e trabalho para um grupo de pessoas com deficiência física. Licere, Belo Horizonte, v.7, n.1, 2004.

Pedagogia profana - danças, piruetas e mascaradas - Jorge Larrosa – 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Múltiplos olhares sobre a inclusão. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WERNECK, Claudia. Muito prazer eu existo: um livro sobre pessoas com síndrome de down. 4a.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA THE CHALLENGES OF FIELD EDUCATION IN ACADEMIC EDUCATION

Sueli Cunha dos Santos Muniz

MUNIZ, Sueli Cunha dos Santos. **Os desafios da educação do campo na formação acadêmica.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 93-107, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Este trabalho analisa a Educação do Campo, no que se refere às diretrizes e a prática pedagógica. Tal abordagem se faz necessária para uma qualificação indispensável na formação acadêmica de licenciatura. A finalidade deste estudo é a capacitação e instrução dos graduandos em Pedagogia na busca de uma aprendizagem efetiva. Este propósito foi possível mediante a revisão das Diretrizes da Educação do Campo e estudo de caso através de pesquisa realizada em uma escola pública, da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A análise evidenciou a importância do trabalho orientado pelas Diretrizes, detectando na escola um trabalho de excelência educacional buscando formar um cidadão crítico e construtivo. O texto estrutura-se em três partes, a saber: percurso histórico da Educação do Campo, a concepção de Educação do Campo dos estudantes de pedagogia e por último a conclusão a que se chegou no desenvolvimento da pesquisa. Para o embasamento teórico usamos os escritos de Arroyo (2004 e 2007) Caldart (2004) Calazans (1993) e Carneiro (2000). Dentre os resultados obtidos pelos acadêmicos do curso de Pedagogia após análise e observação da instituição citada, foi possível detectar que a mesma assegura aos alunos uma educação regulamentada pelas Diretrizes ofertando um diferencial em toda estrutura curricular.

Palavras-chave: Escola do Campo. Diretrizes. Educação.

ABSTRACT

This work analyzes the Education of the Field, with regard to the guidelines and the pedagogical practice. Such an approach is necessary for an indispensable qualification in academic academic formation. The purpose of this study is the training and instruction of undergraduate students in Pedagogy in the search for effective learning. This purpose was made possible through the revision of the Rural Education Guidelines and a case study through research carried out in a public school, in the state school system of Minas Gerais. The analysis showed the importance of the work guided by the Guidelines, detecting in the school a job of educational excellence seeking to form a critical and constructive citizen. The text is structured in three parts, namely: the historical path of Rural Education, the concept of Rural Education for pedagogy students and finally the conclusion reached in the development of the research. For the theoretical basis we use the writings of Arroyo (2004 and 2007) Caldart (2004) Calazans (1993) and Carneiro (2000). Among the results obtained by the students of the Pedagogy course after analysis and observation of the mentioned institution, it was possible to detect that it ensures students an education regulated by the Guidelines, offering a differential in the entire curricular structure.

Keywords: School of the Field. Guidelines. Education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa analisar a Educação do Campo e o cumprimento das diretrizes que regem esta modalidade educacional na prática.

Tal abordagem é devida ao fato da falta de informações sobre a educação do campo e em alguns casos o não cumprimento das Diretrizes.

No entendimento dos governantes e teóricos o campo estava fadado ao desaparecimento, em virtude da urbanização e industrialização, condições necessárias para o desenvolvimento do país. Neste sentido, houve um grande incentivo ao mercado externo, pois na concepção vigente esse era a alternativa para que o Brasil superasse a condição de colônia, passando a ser realmente uma nação desenvolvida nos moldes europeus.

Em decorrência da necessidade de industrializar o país e assim promover seu desenvolvimento foi preciso formar mão de obra especializada para trabalhar nas indústrias. Entretanto, a população brasileira era formada na sua maioria por analfabetos, pois a educação não era para todos e sim para uma minoria. Com o intuito de minimizar essa situação, foram organizados programas de escolarização para os moradores da zona urbana que lhes permitissem operacionalizar as máquinas industriais para que o "progresso" pudesse chegar à nação. Quanto à população camponesa, esta continuou sem ter acesso à educação, já que a maioria dos seus habitantes eram ex-escravos, mestiços e índios, e o governo não tinha interesse em oportunizar formação a essa parcela da sociedade. O índice de analfabetismo no campo foi e ainda é mais elevado do que o da zona urbana. Se fizermos uma retrospectiva histórica constataremos que as escolas no campo surgiram tardiamente e não pela ação do governo, mas sim de fazendeiros, para que seus funcionários pudessem operar as máquinas agrícolas, pois a mecanização também estava ocupando o campo, se fazendo necessária uma mão de obra qualificada. A respeito do processo de implementação de escolas na zona rural, Vendramini (2009) aponta que:

A educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (p.03).

Fica evidenciado que o surgimento da educação foi algo que dependeu da mobilização de um coletivo, dos sujeitos camponeses que sentiram a necessidade de ter instrução para conseguir gozar de condições dignas de vida, acesso à saúde, saneamento, trabalho, moradia, enfim tudo o que lhes garantisse seu desenvolvimento e do meio em que viviam.

É salutar mencionar que mesmo com essa mobilização da população camponesa, a educação nos espaços rurais só é efetivada com a Constituição de 1891, tendo em vista que nesse documento é proposto uma reorganização de todo o sistema educacional. É relevante salientar que mesmo com essa efetivação, esse segmento educacional só volta a ser debatido no segundo decênio do século XX em virtude do forte movimento migratório ocorrido em 1910-1920.

É importante ressaltar também a contribuição do trabalho para prática de estudo dos graduandos em Pedagogia, futuros profissionais da Educação, objetivando sua qualificação para o mercado de trabalho.

Tal propósito foi alcançado a partir da revisão das Diretrizes da Educação do Campo e estudo de caso através da pesquisa realizada em uma escola pública, da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

POPULAÇÕES DO CAMPO, CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÕES

Ao analisar o termo “escola do campo” segundo estudos e observações realizadas, é possível afirmar que é destinada às populações rurais nas diversas modalidades, ou seja, diz respeito a todo o espaço educativo que se dá em espaços da floresta, ligadas a agropecuária e agricultura alcançando também os espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caixaras e extrativistas.

art. 2º para os efeitos desta resolução, entende-se por populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo. (RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015. P.137).

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM MINAS GERAIS

As Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo em Minas Gerais e as resoluções, decretos e comissões que regem esta modalidade educacional, garantem a essas comunidades a intencionalidade da efetivação dos seus direitos através de alguns princípios básicos citados na mesma.

As Diretrizes da Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais vêm ratificar as orientações presentes na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituiu, no ano de 2002, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e da Política Nacional de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Trata-se da abertura de um novo paradigma na educação escolar mineira, historicamente marcada por um contexto de exclusão social, sendo inacessível para grande parte da população rural, para quem a oferta de políticas públicas foi historicamente tida como uma concessão aos povos do campo, sem a consideração do protagonismo dos sujeitos de direitos que nele vivem. Apesar das lutas empreendidas nas décadas de 60 e 70 do século XX, por diferentes setores que procuravam construir propostas de inclusão dos povos do campo nas políticas educacionais, de forma a garantir o direito à educação e à escola, é preciso assinalar que, somente com a redemocratização do país nos anos 1980 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a educação rural emerge como uma construção com e dos povos do campo, em que se reconhecem suas

especificidades e seus direitos na construção de uma escola de qualidade para todos os cidadãos. (DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DE MINAS GERAIS RESOLUÇÃO SEE Nº 3019, 15 DE JULHO DE 2016.136).

Tais princípios assinalados emergem de uma profunda reflexão social, após inúmeras lutas e exclusão dos povos do campo.

A Educação do Campo – construída na perspectiva do protagonismo dos sujeitos e movimentos, buscando sua diferenciação das formulações até então existentes relacionadas à educação rural – tem como marco o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997, organizado através da parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em 1998, em Luziânia/GO. Neste momento houve a ampliação da participação de outros atores sociais como: sindicatos, universidades e órgãos públicos, professores (as) e instituições religiosas em torno da proposta da Conferência e da discussão da construção de políticas públicas para educação no campo. Nessa mesma década, em Minas Gerais, o outro marco foi a organização da Rede Mineira de Educação do Campo constituída principalmente pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola (AMEFA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio de universidades, sindicatos entre outros atores. A instituição das Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais resultou de um longo processo de discussões, ocorridas inicialmente pela articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2011, no IV Encontro dos Movimentos Sociais, em que o Movimento se reuniu com todas as secretarias do governo, incluindo a Secretaria de Estado de Educação, tendo a participação também de várias universidades, e apoiadores. Com a criação do Grupo de Trabalho: “Educação do Campo” (2011), o “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” (2012) e o trabalho da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) ao longo dos anos de 2013, 2014 e finalmente com sua aprovação em 2015. Neste exposto, sinaliza-se que essas Diretrizes representam a síntese do amplo diálogo entre a sociedade civil, a Secretaria de Estado de Educação, os movimentos sociais, instituições de ensino superior e as entidades de formação de educadores e educadoras, que são mediações fundamentais na construção dos saberes necessários à formulação de uma política pública educacional pertinente às necessidades dos povos do campo, tendo como desafio, a partir da aprovação da Resolução nº 2.820 de 11 de dezembro de 2015, a implementação de um Plano de Ação que efetive melhorias na realidade educacional dos diferentes territórios do campo de Minas Gerais. (DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DE MINAS GERAIS RESOLUÇÃO SEE Nº 3019, 15 DE JULHO DE 2016. p.136).

Neste âmbito vale evidenciar que a diversidade no campo não deve de forma alguma ser vista como menor visando o preconceito, afinal não existe uma cultura menor, ou melhor,

apenas diferentes manifestações culturais. Deve-se respeitar as comunidades em todos os aspectos, cultural, ambiental, político, econômica, de gênero, de raça e etnia.

Tais princípios garantem que a escola trabalhe com o aluno de acordo com sua identidade, ou seja, trabalhe a partir do cotidiano, além de garantir também que o calendário escolar seja flexível com os compromissos agrícolas.

Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. P. 143).

Ao definir o meio rural e quem faz parte do mesmo, após estudos e observações acerca da resolução, evidencia-se que a realidade é que de 2003 a 2013 o número de escolas rurais caiu 31,4%. Segundo Fabiano de Jesus Ferreira e Elias Canuto Brandão (2017) membros da comissão de Educação e Políticas de Fechamento de Escolas do Campo, as autoridades municipais escolhem a nucleação para economizar salários, mas penalizam os alunos com uma escola que não dá conta das diversidades, contando com transporte de baixa qualidade. Cavalcante (2017) em seu artigo “*A educação do Campo sob a ótica dos direitos humanos*” diz que a legalidade não efetiva o direito. É possível ver que há recursos que não são utilizados corretamente e os gestores públicos nos municípios se acomodam frente às políticas educacionais concentrando-os próximos dos centros administrativos, ocasionando o fechamento de 22,983 estabelecimentos de ensino da rede básica pública do meio rural.

Art. 2º.I. populações do campo: Prioriza a oferta de educação nas próprias comunidades rurais, garante a participação das comunidades na tomada de decisões, salvaguardando o diálogo, o respeito, os valores e a cultura das comunidades atendidas) RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015.

Neste âmbito, torna-se evidente valorizar a diversidade do campo, no que se refere aos aspectos culturais, sociais, ambientais, políticos e econômicos.

Todo ser humano deve respeitar o meio em que vive e também as diversidades que existem ao seu redor. As escolas do campo não devem ser prejudicadas por estarem localizadas

em áreas isoladas e sim ter benefícios iguais a todas as escolas públicas de acordo com suas especificidades. Os educandos devem vivenciar atividades de acordo com o meio em que vivem, para mostrar a realidade da vida no campo. O professor do campo deve ter as mesmas garantias e remunerações dignas de todo o profissional que atua no mesmo segmento educacional. Outro fator que merece destaque é a valorização da identidade na escola do campo, através de atividades práticas, relacionadas a aspectos culturais, sociais, ambientais, etc.

A escola do campo deve se moldar conforme as reais necessidades da comunidade que atenderá, através da flexibilidade na organização do calendário escolar, incluindo adequação às fases do ciclo agrícola, as condições climáticas da região e as características socioculturais.

A educação do campo é uma modalidade educacional voltada para técnicas agrícolas e para o mundo do trabalho, respeitando sempre as diversidades do campo em todos os seus aspectos, desenvolvendo a valorização dos profissionais que atuam neste âmbito.

Art. 3º São princípios da Educação do Campo: I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias; II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho; III- desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público; IV- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo; V- valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região; VI- Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão. RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015. p.137.

Todos os pares educativos devem contribuir para a valorização da escola do campo por meio de projetos que garantam o desenvolvimento da educação, reduzindo o analfabetismo de jovens e adultos com os horários e calendários escolares ajustados ajudando na qualificação profissional e desenvolvimento dos educandos.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens

históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial: I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. P,143.

Todo cidadão, do campo ou não, tem direito a Educação Básica e alfabetização de qualidade.

A população do campo, assim como todos os cidadãos têm direito a cursar todos os níveis da Educação Básica, abrangendo a formação dos jovens e proporcionando possibilidades aos adultos que não tiveram oportunidade de se alfabetizar, através da Educação de Jovens e Adultos.

Com o intuito de reduzir as desigualdades, políticas públicas vêm contribuindo para a ampliação da Educação no campo objetivando um ensino de qualidade.

Neste âmbito caberá aos Estados e Municípios instaurar a política de Educação do campo em conformidade com as diretrizes estipuladas pelo Plano Nacional de Educação, tendo como pressuposto a unificação da Educação Básica; a contenção da desigualdade educacional dos jovens e adultos e por fim o avanço das políticas de aprendizado vislumbrando a permanência de jovens e adultos na Educação Básica.

Art. 4º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica às populações do campo, será desenvolvida em regime de colaboração entre Estado e os municípios, de acordo com as orientações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto nestas diretrizes, a saber: I- alfabetização e redução das desigualdades educacionais para a população jovem e adulta; II- universalização da Educação Básica conforme a legislação; III- desenvolvimento de políticas que promovam a permanência e a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis e modalidades da Educação Básica; RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015. p.137.

Mesmo com a criação de políticas públicas voltadas para o Ensino de qualidade, a formação continuada dos docentes ainda necessita de apoio.

Art. 4º Os servidores de que trata esta Resolução não fazem jus a qualquer tipo de adicional financeiro para custeio de suas despesas

acadêmicas. RESOLUÇÃO SEE Nº 3019, 15 DE JULHO DE 2016. p.136.

Através da metodologia de projetos as escolas do campo articulam sua prática junto a comunidade com o intuito de atingir seus objetivos educacionais.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. P.141).

Com o intuito de contribuir com as populações do campo, políticas públicas foram implementadas visando expandir a oferta da Educação Infantil.

Art. 5º A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica em creches e escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. § 1º A Secretaria de Estado de Educação colabora com os municípios para definir, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação – PNE 2014, a meta de expansão da respectiva rede de educação infantil do campo, observando o padrão de qualidade e considerando as peculiaridades locais RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015.p.137.

Outro segmento a ser considerado é a Educação de jovens e adultos, colaborando com os indivíduos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, visando promover o desenvolvimento sustentável do campo.

O poder público deve contribuir para melhorar as condições do ensino no campo, através de formação continuada para os educadores incentivando a implementação de projetos nas escolas, com a colaboração e participação de toda a comunidade, já que o Brasil é um país essencialmente agrícola e sua economia depende desta modalidade produtiva. Neste âmbito é possível afirmar que se ao educando residente no campo for possibilitado o acesso ao Ensino Superior, o mesmo futuramente poderá contribuir com sua comunidade, ampliando as potencialidades agrícolas e comerciais do local, gerando renda e qualidade de vida.

Dentro desta perspectiva vale reafirmar a responsabilidade do Poder público em proporcionar a todos os cidadãos das comunidades rurais a oportunidade de concluir todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental ao Ensino Médio, inclusive para os que não concluíram na idade prevista proporcionando a Educação de Jovens e Adultos, assim como garantir condições necessárias de acesso à Educação Profissional e Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. p.141.

Às comunidades do campo deverá ser garantido o direito a recursos e investimentos pedagógicos de acordo com suas especificidades, a fim de que toda prática educacional contribua com o desenvolvimento dos educandos atendidos.

Os recursos didáticos utilizados nas escolas do campo devem ser de acordo com suas especificidades, ou seja, deve-se alfabetizar, introduzir, trabalhar e consolidar conhecimentos a partir de situações do cotidiano.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. p.143.

A permissão do texto das diretrizes analisadas infere afirmar que torna-se necessário a implementação e garantia de estratégias específicas no âmbito escolar do campo, dentre elas a organização do calendário escolar de acordo com as necessidades da comunidade para assim promover uma política de igualdade.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. § 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. P.141.

Os alunos oriundos do campo que não concluíram os segmentos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e encontram-se em idade adulta, deverão receber apoio adequado através da Educação de Jovens e Adultos para concluírem seus estudos e buscarem qualificação profissional visando seu desenvolvimento social e pessoal.

Art. 8º A educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos deverá atender, mediante procedimentos adequados, às populações do

campo que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Parágrafo único. A oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos poderá ser articulada com qualificação social e profissional, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do campo. RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015.p.138.

Os sistemas de ensino que orientam a Educação Básica, permeiam sobre os processos da formação inicial e complementar dos professores visando práticas que consolidam o respeito às diversidades dos jovens do campo e sua qualidade de vida, além de propostas pedagógicas que valorizem a cultura local.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. p.142.

Neste âmbito, o trabalho docente será orientado pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para atendimento dos objetivos previstos e para a formação de professores para a Educação no campo.

Art. 14 Para o atendimento dos objetivos previstos nas diretrizes propostas, a condição do trabalho docente bem como a formação de professores para a educação do campo observarão os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto Federal no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015. p.138.

Cabe aos entes federados a construção das escolas no campo e à Secretaria de Estado de Educação junto aos municípios a responsabilidade de orientar as escolas do campo de sua região, tendo como objetivo a formação continuada de seus educadores e orientação na efetivação de práticas que contribuem para seu êxito de acordo com o que propõem as diretrizes.

Art. 18 A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios, deve promover a criação e implementação de mecanismos para garantia da manutenção e desenvolvimento da Educação do

Campo nas suas respectivas esferas de competências. Parágrafo único. A construção de escolas do campo poderá constituir objeto de cooperação entre os entes federados. RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015. P.139.

Neste sentido, cabe à Secretaria de Estado da Educação, juntamente com os municípios, implementar cursos de capacitação que contribuam para a prática do educador, através da utilização de materiais e estratégias que comunguem com as especificidades da educação do campo.

Art. 19 Competirá à Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios, buscar constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar para a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de Educação do Campo. RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015. P.139.

Após a análise da Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015 que institui as Diretrizes Operacionais Básicas para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, através do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução Cne/Ceb 1, de 3 de Abril de 2002, houve a necessidade da realização de um estudo de caso, no qual visava-se observar a organização de uma escola do campo, com o intuito de confrontar as propostas presentes nas Diretrizes e a prática cotidiana das instituições.

A ESCOLA PÚBLICA, DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Conforme salientado anteriormente, será evidenciado neste tópico as percepções obtidas durante a visita à uma escola pública, da rede estadual de ensino de Minas Gerais / Escola do Campo, localizada em um distrito de difícil acesso, que tem como proposta de trabalho oferecer à comunidade no qual está inserida, uma educação diferenciada daquela oferecida para os alunos que vivem nas cidades. Seu compromisso enquanto escola do campo é oferecer uma educação de qualidade, atendendo às especificidades dos alunos e com o direcionamento pedagógico voltado para o modo de viver, pensar, se organizar e produzir da população local, valorizando os saberes do distrito e reafirmando a própria identidade.

A instituição encara como desafio, potencializar a ideia de escola como espaço de transformação, e para isso, afirma a necessidade de uma valorização muito maior do que historicamente tem. Segundo a visão da instituição, não é um desafio só do Governo Federal. Ao analisar a educação do campo, afirma que a ideia de “Pátria Educadora” torna-se um grande incentivo para que se define, por meio dos estados e municípios, qual o papel desses entes na construção de uma escola do campo.

Dentre os objetivos da instituição ligados à prática educativa destaca-se construir um canal de troca de saberes e conhecimentos da localidade, sua identidade e suas potencialidades produtivas na formação de uma consciência ambiental e sustentável, voltado para o distrito; discutir com os alunos a importância do desenvolvimento sustentável, bem como as práticas

agroecológicas valorizando a agricultura familiar camponesa; valorizar os alimentos cultivados na própria comunidade e usar para seu próprio consumo, elaborando receitas e um cardápio próprio; envolver a comunidade no desenvolvimento de práticas sustentáveis como forma de despertar nos alunos o interesse por práticas agroecológicas para que possam desenvolvê-las em suas residências.

A presente pesquisa realizada teve como principal objetivo confrontar as propostas contidas nas Diretrizes e a realidade das Instituições Educacionais localizadas no campo. A pesquisa de âmbito qualitativo, não teve como alvo a obtenção de dados quantitativos e foi documentada através de vídeos e fotos que evidenciam o espaço físico da escola, assim como a metodologia e os projetos realizados pela instituição.

A referida escola conta com um amplo espaço físico, bem estruturado e organizado, a gestão atual visando os pressupostos presentes nas Diretrizes organiza seus espaços com o intuito de promover o bem estar e a socialização dos educandos pela instituição atendidos, contando com cantinhos literários como o “Pé de Livro e Cantinho da Poesia” e um parquinho ecológico, sala de jogos, cine clube, rádio, biblioteca, sala de informática, mercadinho matemático, além de instrumentos musicais e um coral.

Neste contexto, vários projetos desenvolvidos pela escola visam atender esses objetivos, um deles é a construção de uma estufa agroecológica, a partir de garrafas pet, na qual professores e alunos trabalham efetivamente, para posteriormente poderem implantar em suas residências como forma de produzir mudas de hortaliças; a construção de uma composteira caseira orgânica, a construção do galinheiro ecológico móvel, a garantia de continuidade de projetos já desenvolvidos como “Horta e Jardinagem: noções de Permacultura e Cantinho Ecológico”. Outro projeto vislumbrado é o resgate da tradição cultural local através da Folia de Reis. O projeto “Brasil de todos nós- conhecendo nossas raízes” relata a diversidade sociocultural dos povos indígenas e afro-brasileiros, vislumbrando educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial e culminou com a construção de uma oca e uma casa de pau-a pique, parceria entre escola e comunidade.

Após todas as observações e análises realizadas fica evidente a qualidade educacional da instituição que sempre vislumbra o bem estar e o respeito a identidade local, agindo de acordo com o que é estipulado pelas Diretrizes.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Um aspecto que chama a atenção é a metodologia utilizada na escola onde toda teoria é alinhada à prática, como exemplo é possível pontuar o “Mercadinho Escolar”, simulado com embalagens de produtos de supermercados, localizado em uma sala com o intuito de trabalhar as habilidades do conteúdo básico comum. Outro item merecedor de um olhar atento é o “Pé de Livro”, espaço localizado na área de lazer da instituição onde se encontram livros pendurados em uma árvore à disposição de quem se interessar pela leitura. As práticas ofertadas pela escola auxiliam no processo de ensino aprendizagem favorecendo assim construções significativas.

O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas. (PIAGET, 1948.p.102).

A escola supracitada busca a curiosidade dos alunos pelo conhecimento, o que o torna efetivo.

Um professor que tenta ensinar, sem inspirar o aluno com o desejo de aprender, está martelando em ferro frio. (HORACE MANN, 1867, p.225).

A partir de tais análises é possível concluir a seriedade de uma educação regularizada com as normas educacionais, além de expor a magnitude de um trabalho recreador na aprendizagem. O conhecimento só se torna legítimo quando há curiosidade e comoção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos para a elaboração deste projeto foram de notável importância para os docentes do curso de Pedagogia, enriquecendo amplamente competências não somente em relação à educação do campo, mas também no que se refere a metodologias ativas e vivências pessoais. O aprendizado depende de inúmeras circunstâncias das quais se destacam: o meio social em que vive o indivíduo e a forma pela qual é ensinado.

É oportuno ressaltar que os objetivos iniciais da pesquisa foram alcançados com êxito, e concluir que as Diretrizes estudadas foram empregadas em absoluta disciplina e organização por parte da instituição observada.

Este estudo exige um maior aprofundamento em relação às Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo em Minas Gerais, pois a observação e análise foi realizada em apenas uma escola e conhecer diferentes escolas designadas a Educação do campo proporcionará a análise comparativa e extensa em relação à diversidade e múltiplas realidades.

Em síntese, a incorporação e estudo da disciplina Educação do Campo, permitirá aos estudantes ter uma postura mais positiva sobre essa modalidade de educação e adotar metodologias que estejam vinculadas às demandas campestres, tornando a escola do campo um local de formação de sujeitos críticos, engajadas na luta social, que desenvolva o campo, com políticas de moradia, saúde, saneamento, educação e trabalho, colocando o campo no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO & MUNIZ, José do Carmo. Sueli Cunha dos Santos. O que está em nós: raízes do Brasil. [s.n. sem editora Leopoldina . 2017

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. Mônica Castagna Molina, (organizadores).Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A Pedagogia da Luta pela Terra: O movimento social como princípio educativo. Porto Alegre. Acesso em. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te3.PDF>

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural

- traços de uma trajetória. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords). *Educação e Escola no campo*. Campinas, Papirus, 1993.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidades na sociedade Contemporânea. In: Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o mundo rural na sociedade brasileira, financiado pela CLACSO-Asdi no contexto do concurso de bolsas para pesquisadores seniores da América Latina e do Caribe – 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA XII - DIRETRIZES OPERACIONAIS BÁSICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril DE 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

DECRETO ESTADUAL Nº 46.233, DE 15 DE ABRIL DE 2013. Cria a comissão permanente de Educação do Campo em Minas Gerais.

DECRETO ESTADUAL Nº 46.939, DE 21 DE JANEIRO DE 2016. Altera o Decreto nº 46.218, de 15 de abril de 2013, que cria a comissão permanente de Educação do Campo em Minas Gerais.

DECRETO ESTADUAL Nº 46.233, DE 30 DE ABRIL DE 2013. Altera o Decreto nº 46.218, de 16 de abril de 2013, que cria a comissão permanente de Educação do Campo em Minas Gerais.

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 3019, 15 de julho de 2016. Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, 2009.

A DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: NOVOS DESAFIOS PARA A INSTITUIÇÃO E PROFISSIONAIS EM MEIO AO CONTEXTO DA PANDEMIA TRAZIDA PELO NOVO CORONAVÍRUS

THE DEFICIENCY OF BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION: NEW CHALLENGES FOR THE INSTITUTION AND PROFESSIONALS Amidst THE CONTEXT OF THE PANDEMIC BROUGHT BY THE NEW CORONAVÍRUS

Eber Pereira Sisterna

SISTERNA, Eber Pereira. **A deficiência da educação pública brasileira: Novos desafios para a instituição e profissionais em meio ao contexto da pandemia trazida pelo novo coronavírus.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 108-125, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Com a chegada da pandemia trazida pelo novo coronavírus, a sociedade deparou-se com uma situação preocupante e até então, inimaginável. Com o campo educacional não foi diferente, visto que novos desafios foram impostos aos profissionais da educação, bem como um cenário cheio de incertezas. É importante enfatizar que, a legislação brasileira ainda está voltada, em sua maioria, para a formação massiva de professores e alunos em um sistema tradicional e desgastado. Diante deste contexto, o presente artigo busca expor as principais dificuldades vivenciadas pelos professores em meio a pandemia. Através de uma revisão bibliográfica de artigos e teses pertinentes ao tema, bem como por meio de uma entrevista direcionada aos professores de uma instituição pública de ensino, objetiva-se neste estudo analisar os principais desafios relatados, trazendo a visão dos profissionais que lidam com diversos fatores negativos que, muitas vezes, os impossibilitam de proporcionar uma educação de qualidade a todos. Assim, as considerações finais deste estudo apontam os benefícios da tecnologia empregada no *Ead*, em contrapartida as dificuldades enfrentadas pelos educadores, cujos, em sua maioria, não possuem recursos para lidar com a falta de infraestrutura das escolas públicas, bem como do ensino público como um todo.

Palavras-Chave: Pandemia, Educação a Distância, Saúde, Cidadania.

ABSTRACT

With the arrival of the pandemic brought about by the new coronavirus, society was faced with a worrying and, until then, unimaginable situation. With the educational field it was no different, as new challenges were imposed on education professionals, as well as a scenario full of uncertainties. It is important to emphasize that Brazilian legislation is still mostly focused on the massive training of teachers and students in a traditional and worn-out system. Given this context, this article seeks to expose the main difficulties experienced by teachers during the pandemic. Through a literature review of articles and theses relevant to the topic, as well as through an interview directed at teachers of a public educational institution, the objective of this study is to analyze the main challenges reported, bringing the view of professionals who deal with various negative factors that often make it impossible for them to provide quality education for all. Thus, the final considerations of this study point to the benefits of the technology used in *Ead*, in contrast to the difficulties faced by educators, who, in their majority, do not have the resources to deal with the lack of infrastructure in public schools, as well as in public education such as one all.

Keywords: Pandemic, Distance Education, Health, Citizenship.

INTRODUÇÃO



Entende-se por COVID-19 uma doença respiratória causada pelo novo coronavírus, denominado Sars-CoV-2. Observa-se que este agente patológico vem ocasionando diversos problemas de saúde pública, políticos, econômicos e de ordem social. Como medida preventiva e orientação dos órgãos de saúde, destaca-se a prática de distanciamento, cuja prática surgiu desde o período da crise espanhola de 1918. Entende-se que, praticar o distanciamento social, evitando aglomerações, mostra-se uma ação muito eficaz para reduzir o contágio pelo SARS COV-2, visto que se trata de um tipo de vírus que se propaga através do contato e de grande concentração de pessoas.

Diante deste contexto, observa-se que a pandemia trazida pelo novo coronavírus têm impactado diretamente em todos os segmentos da sociedade, sem esquecer da área da educação, que sofreu efeitos negativos ao deparar-se com as medidas de isolamento social. Assim, o ano letivo de inúmeros alunos foi prejudicado e até mesmo interrompido, resultando em atraso no aprendizado.

Aliado a essa questão, entende-se que o direito à educação, bem como o acesso igualitário a toda sociedade é de dever do Estado, sendo promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento do indivíduo como ser pensante e capaz de exercer seu papel de cidadão ativo e qualificado para o trabalho. Contudo, mesmo com o direito à educação garantido pelo Estado, observa-se grandes dificuldades e desigualdades entre os alunos (crianças e jovens), situação que se agravou com a chegada da pandemia do novo coronavírus.

Sendo assim, o sistema educacional, assim como todas as áreas da sociedade, viu-se obrigado a buscar alternativas para se adaptar à nova realidade, visto que não é possível mensurar uma data exata para o fim da crise de saúde trazida pela pandemia. Assim, os profissionais da educação foram colocados à prova e tiveram que se capacitar a fim de driblar as crises econômicas, logísticas e sociais para levar educação de qualidade e de forma igualitária a todos.

Ainda, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais como forma de contribuir para o combate à pandemia do novo coronavírus, o Conselho Nacional de Educação passou a elaborar estratégias para manter as atividades de ensino como questionários que poderão ser utilizados para orientar as redes de ensino e ajudá-las a responder questões acerca da qualidade das aulas ministradas, quais maiores dificuldades dos alunos, bem como dos educadores e como garantir que todo o conteúdo repassado através do meio remoto pode ser corretamente absorvido pelos alunos.

Enfatiza-se então, que, a educação à distância mostrou-se como uma alternativa muito interessante para manter as atividades educacionais, bem como uma tentativa de manter a democratização do conhecimento, sendo uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar aos professores e instituições levar o conhecimento através de fronteiras, para qualquer um que esteja disposto a aprender. Sendo assim, o aprendizado no formato *on-line* tornou-se uma ferramenta para promover a educação, com maior flexibilidade e, como uma alternativa para promoção educacional de forma democratizante.

Contudo, a educação a distância também impõe diversos desafios aos educadores, principalmente no que se refere à capacitação para lidar com tantos recursos tecnológicos e a aquisição de equipamentos apropriados para empregar a tecnologia durante as aulas.

Ao apresentar a nova modalidade de ensino, é preciso abordar alguns conceitos acerca da Educação a Distância (EaD), visto que a nova forma de ensinar promove princípios como: integração e democracia. Então, a EaD pode ser definida como um organismo multiplicador de conhecimento, onde aqueles que não têm condições financeiras ou logísticas de acessar informações em ambientes físicos, conseguem obter o acesso ao conhecimento de forma mais simples, rápida e dinâmica.

Nessa perspectiva, na educação a distância, diferentemente da educação presencial, o ato pedagógico não é mais centrado na figura do professor e não parte mais da premissa de que a aprendizagem só acontece em uma aula realizada com a presença do professor e do aluno em um mesmo ambiente, simultaneamente. Essa habilidade de extinguir barreiras é exatamente a característica fundamental dessa modalidade de ensino.

Enfatiza-se que exercer o papel de educador no Brasil impõe diversos desafios, desde a falta de infraestrutura e recursos até assistências aos profissionais para que exerçam com maestria suas funções. Assim, este estudo justifica-se por abordar um assunto de relevância para a sociedade, visto que a educação está intimamente ligada com a formação do ser humano como ser pensante e cidadão que exerce seus direitos e deveres frente a sua nação.

Diante da problemática apresentada, este artigo tem por objetivo central trazer algumas reflexões acerca da educação a distância (*EaD*) no ensino público brasileiro, bem como promover abordar os elementos relacionados ao sistema educacional brasileiro como, por exemplo, a necessidade da realização das aulas em tempos de isolamento social, a dificuldade de implantação dessa modalidade frente aos problemas sociais e econômicos do Brasil e a adaptação dos sistemas avaliativos frente à pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Assim, busca-se apresentar um panorama geral das maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores atuantes em uma escola pública brasileira, a fim de compreender como a pandemia do novo coronavírus impactou o ensino brasileiro.

1.1 O CENÁRIO ATUAL: A PANDEMIA DE COVID-19

O cenário de pandemia foi apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que, em 30 de janeiro de 2020, declarou ao mundo que o surto da doença Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 (coronavírus) passava a ser classificado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, ou seja, o nível mais alto nível de alerta utilizado pela Organização. Assim, o primeiro caso de Covid-19 surgiu na cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, na República Popular da China, em 31 de dezembro de 2019 (OPA/OMS, 2020).

Enfatiza-se que, antes da classificação de Emergência de Saúde Pública, a Organização Mundial da Saúde recebeu diversos alertas acerca de casos de pneumonia, porém, tratava-se de uma nova cepa (tipo) de Coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Assim, em 7 de janeiro de 2020, após uma semana do surgimento do primeiro caso de pneumonia, as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de Coronavírus.

Assim, diante da gravidade anunciada pelos órgãos de saúde mundiais, as nações foram obrigadas a tomarem decisões rápidas e radicais para tentar evitar que mais pessoas se contaminassem com o novo coronavírus. Dessa forma, seguindo as recomendações da

Organização Mundial de Saúde, medidas de isolamento social foram impostas, encerrando todas as atividades que pudessem gerar qualquer tipo de aglomeração, inclusive as aulas presenciais. Então, como medidas de prevenção e isolamento social, decretou-se o fechamento das instituições de ensino visando conter o avanço do novo coronavírus.

Sendo assim, no cenário brasileiro, inicialmente, mantiveram-se os serviços e atividades consideradas essenciais como a oferta de insumos e materiais necessários à sobrevivência, alimentação e saúde. Além dos efeitos devastadores na saúde, bem como os prejuízos crescentes na economia e na vida em geral dos brasileiros, os impactos trazidos pela pandemia do novo coronavírus colocou os brasileiros diante de muitas questões complexas, visto que, diversas alterações repentinas na rotina e no comportamento das pessoas acarretaram mudanças de diversas áreas, desde emocionais até profissionais.

Assim, os autores Wilder et al., (2020) enfatizam que o distanciamento social e a quarentena foram alternativas elaboradas para reduzir, bem como restringir a circulação e as interações entre pessoas. Esse distanciamento mostra-se muito importante visto que o coronavírus é transmitido através do contato. Assim, a alternativa proposta para seguir com a aprendizagem foi recorrer às tecnologias, visto que, essas inovações e ferramentas de comunicação digitais possibilitaram novos paradigmas para propagação de conhecimento através da utilização de ferramentas digitais, bem como de interações sociais e não somente presenciais.

De acordo com os dados divulgados pela ANS, do dia 22 de abril de 2020, o Brasil apresentava um panorama de 45.757 casos, com 2.906 mortes, sendo que, no estado do Maranhão a situação era de alerta maior. Segundo o Boletim Epidemiológico do Governo do Estado, a curva de contágio da pandemia no dia 22 de abril de 2020 apresentava 1.757 casos confirmados, com 76 óbitos, distribuídos em 45 municípios, com a principal ocorrência em São Luís. Destes últimos, 52% são mulheres e 48% homens, com faixa etária de 0 a 70 anos (BRASIL- MS, 2020).

Diante desse contexto, com a situação alarmante, o Brasil viu-se diante de um cenário preocupante, onde foi obrigado a interromper as ações de diversos setores produtivos da sociedade. Assim, as medidas de isolamento social foram impostas, o que causou um verdadeiro colapso na vida do brasileiro, cujo foi obrigado a mudar sua rotina, interromper suas funções e se reorganizar de modo a proteger-se do contágio e sobreviver frente à crise econômica e de saúde pública trazida pela pandemia.

Enfatiza-se que os sintomas da Covid-19 podem variar desde um leve resfriado até uma pneumonia severa, sendo os sintomas mais comuns: febre, dores de cabeça, coriza, dores de garganta e falta de ar (BRASIL-MS, 2020). Ainda, com relação aos sintomas e sequelas, de acordo com a OMS, a maioria dos pacientes com Covid-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos (o que dificulta o diagnóstico da doença) e cerca de 20% dos casos podem necessitar de atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos, aproximadamente 5% podem precisar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória.

Diante disso, observa-se que o cenário atual ainda requer cuidados, visto que a pandemia de covid-19 perdurou, por todo o ano de 2020 e ainda afeta o mundo em 2021, impondo desafios de adaptação frente aos desafios econômicos, políticos e sociais trazidos. Com relação ao segmento educacional, os cuidados não foram interrompidos, sendo as atividades presenciais

ainda afetadas. Sendo assim, a alternativa encontrada para prosseguir diante do cenário preocupante da pandemia foi investir nas aulas à distância.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O CONCEITO DA MODALIDADE DE ENSINO E SUA PRESENÇA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O ensino à distância caracteriza-se por inserir ferramentas, bem como recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem visando facilitar a mediação pedagógica do educador para com seu aluno, sendo realizada de modo não presencial. Enfatiza-se que, a modalidade de educação a distância (EAD) vem se popularizando visto que a internet e a tecnologia se tornaram parte da rotina da sociedade em praticamente todos os segmentos de sua vida. Assim, com as medidas de isolamento social devido a pandemia do Covid-19, criou-se a necessidade de rápida adaptação à realidade atual.

Assim, aumentou-se a pressão para a implantação do ensino à distância no Brasil, seja desde a educação básica ao ensino superior, tanto no ensino privado como na educação pública. Diante disso, de acordo com os autores França et al., (2020) a pandemia de Covid-19 tornou-se oportunidade para o uso da tecnologia na educação, numa parceria público-privada, considerando as características do Sistema Nacional de Educação, bem como os interesses das novas figuras da educação pública brasileira.

Contudo, entende-se que a educação a distância requer um planejamento específico para que funcione com eficiência, bem como as mudanças nas metodologias, a reorganização das instituições de ensino e a promoção de capacitação para os educadores atuarem. Assim, entende-se que todas as mudanças não foram planejadas antes da implantação, o que dificultou a adaptação à realidade, num primeiro momento. Então, diante do cenário pandêmico, houve a necessidade de adaptação e improvisação das instituições de ensino, bem como de seus educadores para atuação no ensino remoto.

Sendo assim, de acordo com Silveira (2020), é possível abordar a importância do ensino remoto e suas particularidades da seguinte forma:

O ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, está sendo aplicado como forma emergencial, para dar conta de uma situação até então inesperada, ou seja, os Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino e de seus respectivos cursos não foram construídos para dar conta da modalidade de EaD, a fim de estruturar o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade diferenciada. Desta forma, os professores estão apenas utilizando as TICs como meio, mantendo as metodologias de ensino utilizadas no ensino presencial, baseadas, quase que em sua totalidade, na transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas e exercícios para fixação do conteúdo (Silveira, 2020, p.38).

Diante desse contexto, percebe-se que a educação *on-line* independe de modalidade, podendo ser presencial, semipresencial e a distância. Assim, essa nova modalidade de ensino pode ser utilizada também em cursos presenciais, a fim de potencializar a promoção de ensino, acrescentando ao EAD fundamentos importantes como: a interatividade, bem como o incentivo ao desenvolvimento de habilidades com a tecnologia, bem como com aplicativos de

comunicação (SANTOS, 2013). Assim, segundo os autores Santos et al., (2016), alguns princípios acerca da educação à distância, podem ser descritos abaixo:

A educação on-line é concebida para promover a (co)autoria do aprendente, a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa, a mediação docente voltada para interatividade e partilha, traz a cibercultura como inspiração e potencializadora das práticas pedagógicas, visa a autonomia e a criatividade na aprendizagem (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 24).

Lembrando que a educação *on-line* não deve ser compreendida exclusivamente por tecnologias digitais, visto que, também abrange o desenvolvimento de habilidades como: interatividade, afetividade, colaboração, elaboração de materiais. Assim, a educação na modalidade à distância estabelece a construção de laços entre as comunidades de conhecimento, mediadas pelo digital em rede, mas não somente por ele e sim pela junção de diversas esferas que constituem o ensino-aprendizagem eficiente (RODRIGUES et al., 2015).

Segundo o Ministério da Educação (2020), a educação a distância é definida como uma modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados pelo espaço e pelo tempo, sendo necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação para superar essas barreiras. Assim, essa modalidade é regulamentada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio), bem como na educação superior, conforme o Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta a educação a distância.

Diante desse contexto, considera-se a educação a distância uma modalidade educacional na qual se faz necessária a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. Para a eficiente utilização dessas ferramentas, é preciso a qualificação dos educadores, a elaboração de políticas de acesso e um acompanhamento e avaliações compatíveis para as atividades educacionais (BRASIL, 2017, p.01).

É importante enfatizar que, a educação a distância já estava presente na legislação conforme a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, sendo uma possibilidade de oferta comum nas instituições de ensino, especialmente nas universidades. Sendo assim, a educação a distância (EaD) obteve mais destaque e maior demanda em sua implantação efetiva, sendo, de maiores preocupações da sociedade, bem como das instituições de ensino em tempos de pandemia.

Assim, observa-se que a educação a distância está contemplada especialmente no artigo 80 da LDB, tendo um específico Decreto nº 9.057/2017, que a define como modalidade educacional. Nessa modalidade, a mediação didático-pedagógica ocorre através da utilização de tecnologias de informação e comunicação, bem como com capacitação aos educadores e políticas de acesso, visando eficiente ação das novas práticas pedagógicas (BRASIL, 2017, p. 1).

De acordo com Santos (2019) a educação remota pode ser entendida como um conceito amplo e multifacetado que está em constante debate no Brasil. Muitas questões complexas acerca da eficácia dessa modalidade de ensino, bem como as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores em acessar a tecnologia necessária para participarem dessa nova realidade.

Assim, devido a sua complexidade, não se deve restringir a EaD ao conceito de ensino tecnológico, mas sim ampliar os horizontes acerca das inúmeras possibilidades que essa nova realidade é capaz de proporcionar.

Diante desse contexto, a educação a distância pode ser vista como um complexo de ações de ensino-aprendizagem auxiliada por ferramentas digitais, bem como aplicativos de comunicação que incentivam as práticas interativas e hipertextuais. Assim, mesmo que a EaD tenha nascido de um fenômeno incentivado pela chamada *cibercultura*, não se deve classificar essa nova modalidade de ensino como sinônimo de tecnologia apenas, mas sim como um conjunto de ferramentas que contam com a tecnologia para que o processo de ensino-aprendizagem seja promovido com eficiência (MENDONÇA et al., 2020).

Assim, Santos (2019), afirma que a modalidade de educação a distância pode ser definida como uma perspectiva pedagógica capaz de potencializar diversas situações de aprendizagem como encontros presenciais, a distância ou processos híbridos. Em razão da pandemia trazida pelo novo coronavírus, outra terminologia ganhou repercussão para referir-se ao EaD: o ensino remoto.

Lembrando que, a legislação em vigor, mesmo dispondo de algumas portarias e Decretos específicos acerca do ensino à distância, não aborda de forma conceitual nem recomenda os procedimentos para o ensino remoto modalidade de ensino. Contudo, o termo se popularizou na mídia, bem como nas redes sociais digitais, o que impulsionou que o governo elaborasse medidas para regulamentar a prática do EaD como modalidade válida dentro do ensino público e privado (FRANÇA et al., 2020).

Diante desse contexto, o governo promulgou as Portarias nº 544, de 16 de junho de 2020 e nº 376, de 3 de abril de 2020 do Ministério da educação que abordam acerca da substituição das aulas presenciais por aulas através de aplicativos e ferramentas digitais na educação básica e superior, em nível nacional, enquanto perdurasse a situação de pandemia trazida pelo novo coronavírus.

Sendo assim, nas Portarias promulgadas ficaram autorizadas a suspensão ou substituição das disciplinas presenciais, bem como os cursos regularmente autorizados como um todo, por atividades remotas que utilizem recursos educacionais digitais e aplicativos de tecnologias da informação e comunicação entre outros (BRASIL, 2020b, p.1).

Diante disso, compreende-se que o ensino remoto é uma alternativa emergencial que pode ser adotada, mesmo com algumas adversidades como falta de infraestrutura, recursos e capacitação de profissionais.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM CASA: O NOVO SISTEMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS APLICADAS.

Enfatiza-se que, as dimensões territoriais do Brasil, bem como suas diferenças econômico-sociais evidenciam as dificuldades de implantar atividades pedagógicas de forma homogênea e protocolada. Contudo, propor uma educação condizente com as características e situações de cada local e região do Brasil não se mostra uma tarefa fácil, principalmente em tempos de pandemia, onde as desigualdades e diferenças são agravadas (MENDONÇA et al., 2020). Diante desse contexto, com o advento da internet, bem como da globalização, a

sociedade está conectada, onde mais de 5 bilhões de pessoas utilizam aparelhos de telefonia móvel com acesso à internet.

Assim, encontrar as informações e conhecimento se tornou um processo cada vez mais rápido. Ainda, com o surgimento de novas tecnologias, ferramentas e aplicativos de comunicação, inicia-se a possibilidade de armazenamento de dados na chamada nuvem. Sendo assim, a sociedade atravessa um intenso processo de transformação, principalmente na evolução digital, onde pede-se que a área da educação também se modernize a fim de acompanhar as transformações constantes na sociedade (OLIVEIRA et al., 2020).

De acordo com os autores França et al(2020), atualmente, executar várias tarefas em pouco tempo tornou-se cada vez maior tendência, visto que a exigência da sociedade em buscar informações, bem como consumir está cada vez mais exigente. Assim, a área da educação não ficou fora dessa realidade. Com a chegada da pandemia do novo coronavírus, as atividades que antes eram realizadas de forma presencial passaram a ser realizadas de forma semelhante, porém em modalidade remota.

Diante disso, vive-se um contexto social em que a colaboração, bem como a interação são atividades que fazem parte do cotidiano de milhões de pessoas desde o início da vida. Assim, a pandemia trouxe a inédita situação de suspensão das atividades presenciais, como a área da Educação. Então, com a suspensão das aulas, as ferramentas digitais e tecnologias para comunicação e mediação do processo de aprendizagem, surge a educação remota como alternativa, visando manter a continuidade das aulas para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse interrompido (FRANÇA et al., 2020).

Ao abordar o conceito de EaD é preciso compreender quais ferramentas e aplicativos estão relacionados com essa nova modalidade. Assim, de acordo com Santos (2019), os recursos que mais foram procurados pelos educadores ministrarem suas aulas foram: o *Google Classroom* e o aplicativo *ZOOM*. Estes recursos educacionais encontram-se em formato *online* e são gratuitos, o que proporciona alternativas a todos os públicos para que as atividades pedagógicas não sejam interrompidas.

Assim, as principais vantagens e contribuições da ferramenta *Google Classroom* podem ser descritas como: a possibilidade de criação de turmas virtuais; o lançamento de comunicados e avaliações; a possibilidade de receber documentos e trabalhos de alunos, bem como organizar as disciplinas ministradas. Todas essas facilidades promovem melhor comunicação entre os alunos e educadores, de modo a flexibilizar os acessos e o processo de aprendizado. Ainda, com relação às facilidades, o *Google Classroom* permite ao educador agendar uma data específica para que alguma publicação seja postada na plataforma ou que alguma aula seja transmitida (CONFORTO et al., 2015).

Outro aplicativo muito utilizado pelos docentes é o *chamado ZOOM Cloud Meetings*, sendo criado por uma das maiores empresas de teleconferência do mundo. Trata-se de um aplicativo essencial para necessidades, como: reuniões em formato de vídeo, cujas podem ser realizadas em dispositivos móveis com diversos sistemas operacionais, como *Android* ou *iOS*. Assim, no aplicativo *ZOOM* o usuário pode convidar os participantes e agendar reuniões por *e-mail*, *SMS* e pelas redes sociais. Além disso, é possível compartilhar textos e arquivos, bem como apresentações durante as reuniões (SANTOS, 2016).

Diante disso, Santos (2016) enfatiza como o aplicativo *ZOOM* permite acessar apresentações, vídeos, documentos e outros arquivos hospedados em nuvem, o que possibilita

disponibilizar o conteúdo a outros usuários durante uma chamada ou videoconferência. Assim, o *layout* organizado facilita que todos os participantes apareçam na tela, um ao lado do outro, simulando uma sala de aula, como se os alunos e professores estivessem próximos em uma aula presencial.

Ao analisar o contexto apresentado, é possível compreender que, com o agravamento da pandemia do COVID-19, os aplicativos de comunicação, bem como os serviços de internet e tecnologia tornaram-se essenciais para a continuidade das atividades em sociedade. Assim, ao seguir os protocolos de saúde, bem como o isolamento social, entende-se que, graças ao advento da tecnologia, a sociedade conseguiu prosseguir com suas atividades trabalhistas, com seu sustento e seus estudos, o que se mostra imprescindível a todo ser humano (MENDONÇA et al., 2020).

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS FRENTE A NOVA MODALIDADE EaD

Para atender as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como do Ministério da Saúde (MS), os educadores e as equipes pedagógicas necessitam de treinamentos e capacitação para atuarem de modo satisfatório no ensino *online*. Assim, os alunos também necessitam de instruções para o uso de plataformas digitais, visto que substituir as aulas presenciais, a princípio, pode parecer desafiador e até complexo.

Diante disso, a autora Moraes (2011) enfatiza que, introduzir a tecnologia, bem como as plataformas digitais são essenciais às aulas remotas, visto que são mediadores para o desempenho eficiente dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, com relação aos educadores, entende-se a importância de estar atualizado frente às novas tendências na área educacional, a fim de repassar o conhecimento aos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades, ampliar a realização de multitarefas, entre outras habilidades profissionais.

O autor Imbernón (2013) também aborda a respeito da formação e capacitação dos profissionais da educação, onde enfatiza a necessidade de qualidade na formação, onde os preceitos de ética, respeito e responsabilidade social devem ser aprendidos e repassados aos alunos. Assim, vale a pena ressaltar que a qualidade da instituição escolar também está diretamente relacionada à escolha do corpo profissional, sobretudo, os docentes, que devem estar atualizados e preparados para lidar com a diversidade entre os alunos.

Diante desse contexto, entende-se que uma educação de qualidade exige uma boa formação por parte dos professores, visto que são responsáveis diretamente pela promoção do conhecimento. Assim, os educadores devem estar atentos às novas expressões trazidas com a EaD, como: ensino híbrido, metodologias ativas e ensino remoto para aprendizagem. Dessa forma, com a globalização cada vez mais intensa, bem como as recorrentes transformações sociais, torna-se oportuno recorrer a novas modalidades de ensino, como o remoto, de modo a incentivar os alunos e motivá-los a prosseguir com as atividades pedagógicas (RODRIGUES, 2015).

Ainda, diante desta perspectiva, o autor destaca que o conceito híbrido trás o significado de mistura ou mesclar, o que pode ser compreendido como uma característica intrínseca à educação. Sendo assim, entende-se que a educação sempre compreendeu a diversidade trazida

pelos alunos e educadores, evidenciando a necessidade de promover uma abordagem ética e responsável por parte dos docentes.

Dessa forma, entende-se como uma instituição de ensino deve estar preparada para lidar com as tendências e novas tecnologias, de forma a aplicar em suas atividades o melhor ensino, podendo recorrer a um ensino híbrido (onde junta-se a realidade do ensino presencial com ferramentas tecnológicas que compõem a educação remota). Assim, devido a necessidade de seguir as medidas sanitárias, bem como o isolamento social, a nova metodologia tornou-se a melhor solução para continuar o processo educacional frente a urgência de não interromper as atividades educacionais (ABED, 2020).

Diante disso, as diversas formas de transmitir o conhecimento e os conteúdos constituintes da grade curricular podem ser disponibilizados em diversas plataformas online, nas quais ocorre a transmissão das aulas de duas formas: modelo síncrono (em tempo real) ou assíncrono (não em tempo real). Assim, utilizando as plataformas digitais, as aulas ocorrem no formato síncrono, podendo misturar-se ao modelo assíncrono a todo instante, visto que há recursos da EaD, por exemplo, que não estão disponíveis na educação presencial, como a gravação das aulas e disponibilização posterior, na íntegra (BRASIL, 2020)

Cabe destacar que, o recurso disponível para realizar gravações e enviar os materiais não visa ser semelhante a EaD, mas busca potencializar o recurso, de modo a oferecer aos alunos o acesso às aulas, na íntegra, a qualquer momento, estando disponíveis para estudo a todo instante. Lembrando que, as novas abordagens advindas do ensino remoto também alternam as etapas de aprendizagem, cabendo ao educador a função de estimular os alunos, promovendo a assimilação do conhecimento, bem como oferecer motivação e segurança em tempos complexos como durante a pandemia do novo coronavírus HOLDEN et al., 2020).

Diante desse contexto, o autor Rodrigues (2015) enfatiza acerca do ensino híbrido, que dispõe de uma tecnologia que busca viabilizar métodos inovadores e eficientes de avaliação, como: sistemas de cooperação e integração, bem como registro individual de dos alunos e seus resultados e desempenho. Lembrando que o ensino remoto possui diversas formas de entrega e acesso ao conteúdo programático. Assim, vale a pena ressaltar que, a pandemia trazida pelo novo coronavírus criou uma tendência à aplicação da tecnologia em diversas áreas da sociedade.

Assim, Fantin (2011) enfatiza como as ferramentas tecnológicas viabilizam o processo educacional remoto, visto que promovem integração, interação e aproximam os alunos de seus professores mesmo que, geograficamente, estejam a quilômetros de distância. Além disso, a tecnologia empregada na educação *online* traz a ideia de como a internet, bem como as novas tecnologias, podem contribuir para melhorias no método de ensino aprendizagem, garantindo novas formas de acessibilidade ao conhecimento.

DISCUSSÕES: BENEFÍCIOS E DESAFIOS DO EAD PARA OS EDUCADORES

Após abordar o contexto acerca dos efeitos da pandemia de COVID-19 nos diversos segmentos, desde políticos, sociais e econômicos, foi possível compreender as transformações impostas pela nova realidade pandêmica, bem como as dificuldades enfrentadas pela sociedade, sobretudo, os educadores. Assim, este estudo propôs debater sobre os principais desafios e dificuldades apontados pelos professores em tempos de pandemia.

Diante disso, elaborou-se um questionário, composto de 9 perguntas direcionadas a 20 professores de uma escola pública, do Ensino Fundamental e Médio. O questionário foi

aplicado de forma remota, através do aplicativo *Google Forms*, contendo questões que abordam, principalmente, as principais mudanças nas atividades pedagógicas, os desafios encontrados pelos educadores, bem como o ponto de vista dos professores sobre a Educação a Distância.

Vale a pena ressaltar que utilizar questionários em pesquisas é uma ferramenta interessante e prática de obter informações diretas com relação a determinado assunto. Assim, através das questões é possível, também, estabelecer acerca de comportamentos, preferências e desafios e opiniões dos participantes, sendo informações muito utilizadas para estabelecer uma rica discussão (HORA et al., 2010).

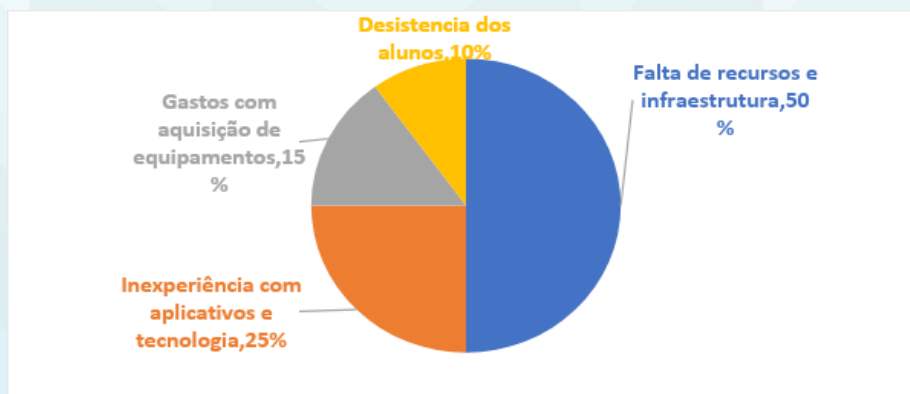
Diante desse contexto, primeiramente, foi questionado aos professores se havia familiaridade com ferramentas tecnológicas e aplicativos de comunicação. Então, 25% dos profissionais relataram dificuldades em lidar com as tecnologias e aplicativos, visto que muitos professores não estavam preparados para ministrar aulas de forma online. É importante enfatizar que, conflitos de idade e época também são determinantes nesse caso, visto que os educadores mais velhos estavam menos acostumados a trabalhar com ferramentas tecnológicas em suas aulas.

Reforçando essa questão, Moraes (2011) afirma a necessária capacitação ou treinamento dos professores para adaptação e atuação nas aulas remotas, visto que, o despreparo profissional, bem como psicológico afeta diretamente o desempenho dos professores durante as atividades pedagógicas.

Diante disso, Lara et al., (2019) enfatizam que, os educadores assumem um papel de destaque diante dos novos desafios impostos pela pandemia, visto que se tornam responsáveis por estimularem a prática de ensino, bem como incentivarem os alunos a prosseguirem com os estudos sem impedir que as adversidades interrompam o processo de aprendizagem.

Mediante isso, com base em novas ferramentas tecnológicas, bem como em metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, os professores assumem estratégias educacionais, onde devem superar adversidades financeiras, falta de infraestrutura e pouca capacitação para ministrar atividades online (LARA et al., 2019). Diante desse contexto, foi questionado aos educadores quais as principais dificuldades encontradas ao ingressar na modalidade EaD. Foram várias respostas, cujos principais desafios estão reunidos no gráfico abaixo.

Gráfico 1. Maiores dificuldades apontadas pelos educadores.

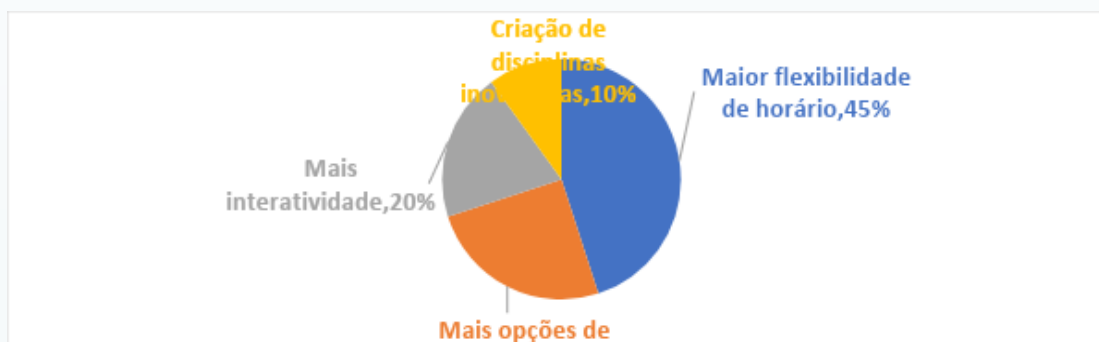


Fonte: Autor, 2021.

Analizando o gráfico acima, observa-se como principal queixa dos professores a falta de recursos e infraestrutura, o que já responde outras duas questões contidas no questionário. Assim, foi perguntado se os professores receberam algum auxílio da instituição de ensino (com relação à equipamentos e recursos financeiros) e como conseguiram se capacitar para atuar no ensino remoto. Então, analisando o gráfico, notou-se o abandono dos profissionais com relação à infraestrutura e recursos para capacitação, visto que 50% citaram essas questões como maiores desafios ao atuar na EaD.

A inexperiência com as ferramentas tecnológicas também foi relatada pelos profissionais (25%) bem como os gastos para aquisição de equipamentos e recursos (15%). Por fim, o abandono das atividades (10%) foi relatado pelos educadores, o que pode ser justificado pelo desânimo e sentimentos de incertezas dos alunos em tempos de pandemia. Em contrapartida, também foi abordado no questionário se os educadores identificaram benefícios na modalidade EaD e quais foram. Assim, os participantes apontaram quatro benefícios que mais lhes chamaram a atenção, sendo representados no gráfico abaixo.

Gráfico 2. Benefícios da EaD, segundo os professores entrevistados.

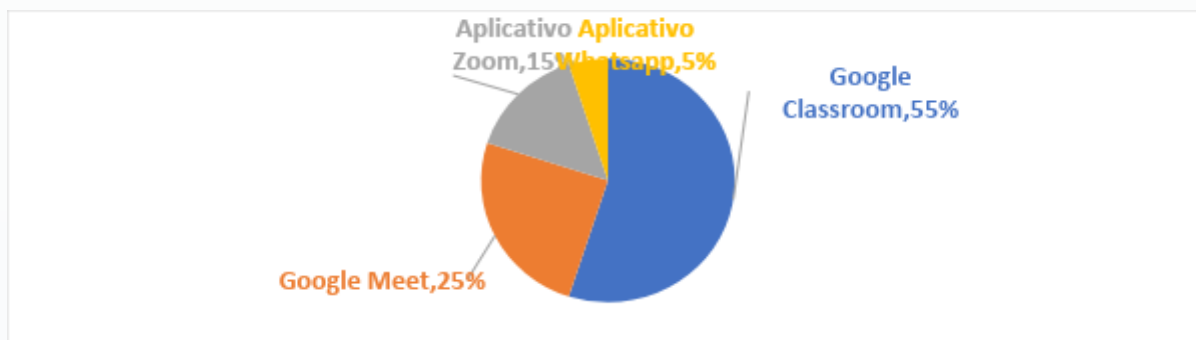


Fonte: Autor, 2021.

Ao analisar o gráfico acima, observa-se a maioria dos participantes citando a flexibilidade de horário como benefício da EaD, visto que muitos alunos se queixam de não poderem acompanhar todas as aulas por trabalharem no horário comercial. Essa questão vai de encontro com o que afirma Santos (2019), cujo aponta como os sistemas de educação estão despreparados para lidar com crises de saúde e economia. Assim, a autora enfatiza a importância do EaD nesse cenário, cujo possibilita maior flexibilização na rotina dos envolvidos, bem como impede que as atividades pedagógicas sejam interrompidas, o que não deveria ser cogitado sob o risco de evasão e abandono.

O questionário direcionado aos educadores também abordou questões mais específicas, com relação aos aplicativos, bem como ferramentas e conhecimento dos professores acerca desses recursos. Assim, foi questionado se os professores participantes desse estudo possuíam habilidades com tecnologia, bem como quais aplicativos e ferramentas estavam mais acostumados a utilizar em suas aulas. Então, observou-se que mais da metade dos educadores apostou no uso do chamado *Google Classroom*, cuja popularidade pode ser explicada pela facilidade em utilizar o recurso e por dispor de versões gratuitas e acessíveis a todos.

Então, as respostas foram reunidas no gráfico abaixo, cujo apresenta as principais ferramentas apontadas pelos educadores como bons recursos para utilizar no ensino remoto:

Gráfico 3. Aplicativos e recursos tecnológicos mais utilizados pelos educadores.

Fonte: Autor, 2021.

Assim, a maioria dos entrevistados citou o aplicativo *Google Classroom* (55%) como ferramenta útil em suas aulas, seguido do *Google Meet* (25%), *Zoom* (15%) e por fim, *Whatsapp* (5%) para troca de mensagens mais informais ou lembretes de informações específicas. Diante desse contexto, as ferramentas utilizadas durante as aulas *online* estão diretamente relacionadas com a qualidade da aula e como o processo de ensino aprendizagem será construído.

Indo de encontro a essa questão, os autores Freitas et al., (2019) enfatizam que as aulas remotas devem seguir algumas regras para garantir melhor rendimento e aproveitamento escolar. Assim, faz-se necessário conhecer o tempo disponível e distribuí-lo (de forma dividir as aulas em blocos de 5 a 10 minutos). Ainda, os autores destacam a necessidade de interação e engajamento com os alunos, sempre utilizando do bom humor para manter a atenção e motivação.

Diante da afirmação de Freitas et al., (2019) é preciso compreender outra questão direcionada aos educadores participantes deste estudo. Foi questionado aos professores se enfrentaram dificuldades de interação com seus alunos, o que foi tido como um benefício por boa parte dos professores (20%), que afirmaram ter mais possibilidades de interagir com seus alunos, de forma descontraída e informal, o que às vezes é difícil realizar em sala de aula. Em contrapartida, alguns educadores queixaram-se da evasão escolar na modalidade EaD (10%), o que pode ser justificado pela desmotivação, incertezas, medo e desânimo diante da crise de saúde enfrentada durante a pandemia.

Contudo, as inúmeras possibilidades de interação, bem como a informalidade presentes nas aulas também auxilia na motivação e acompanhamento dos alunos para com as aulas sendo, ainda, uma boa alternativa na tentativa de minimizar os efeitos negativos causados pelo novo coronavírus.

Por fim, foi perguntado aos professores, em suas opiniões, qual seria o futuro da EaD após o final da pandemia do COVID-19. Então, notou-se, em maioria, uma visão positiva da educação remota, visto que muitos educadores destacaram a flexibilidade de horário e a maior liberdade para criação de disciplinas e estratégias inovadoras como pontos positivos da Educação a Distância.

Assim compreende-se que a EaD não é apenas uma modalidade passageira, mas sim parte integrante da nova realidade, o que não deve ser ignorada, mas sim analisada para que

suas melhores características sejam extraídas e aplicadas de forma a atender as necessidades mais diversas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o conceito de EaD, foi possível compreender a importância dessa nova modalidade de ensino, visto que, com a chegada da pandemia do novo coronavírus, as atividades da sociedade foram interrompidas de forma abrupta, obrigando que alternativas fossem encontradas para ser possível prosseguir. Então, considerando o papel do professor na construção do conhecimento, ao longo deste estudo, foi possível notar os principais desafios impostos pela crise de saúde pública, bem como econômica trazida pelo vírus da COVID-19. Os desafios apontados pelos educadores influenciaram diretamente no sistema de ensino brasileiro, bem como na forma de ministrar as aulas e continuar a proporcionar aos alunos segurança, tranquilidade e motivação em tempos difíceis.

Com relação aos benefícios, os educadores apontaram a flexibilidade de horário, bem como maior liberdade para criação de disciplinas e aumento da interatividade como pontos positivos da modalidade EaD. Assim, nota-se como principal característica do ensino remoto a promoção de atividades inovadoras que visam a melhor compreensão dos alunos para com o conteúdo passado. Aliada a essas características inovadoras, os educadores também apontaram a importância das tecnologias durante as aulas, cujas ferramentas influenciam diretamente na qualidade das aulas ministradas. Contudo, dificuldades acerca da falta de preparo, poucos recursos financeiros e capacitação também foram citados neste estudo, o que limitou a atuação de muitos educadores.

Diante desse contexto, ao trazer a discussão acerca dos desafios da educação brasileira, este estudo atingiu seu objetivo central em debater os principais desafios encontrados pelos professores ao atuarem no ensino remoto, chegando a conclusão de que a nova modalidade de ensino tem grande potencial para auxiliar a educação brasileira, sobretudo a educação pública, a preencher as lacunas formadas pela desigualdade. Contudo, para que a EaD consiga unir todos os públicos é preciso que mais políticas sejam elaboradas a fim de garantir a implantação do ensino remoto de forma igualitária e eficiente, oferecendo a educadores e alunos total suporte para realização de suas atividades, com excelência e qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. Associação Brasileira de Ensino a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

ARAÚJO, A. C. M.; GOUVEIA, L. B. O digital nas instituições de ensino superior: um diagnóstico sobre a percepção docente em uma instituição de ensino superior em Belém do Pará (Brasil). In: Braz. J. of Develop., v. 6, n. 7, p. 42551-42555, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. O que é educação a distância? Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-oque-e-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 376/2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, 6 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2020b.

BRASIL, Ministério da Saúde. Coronavírus (Covid-19). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2021

BRASIL, Ministério da Saúde. Coronavírus: Brasil registrou 45.757 casos e 2.906 mortes. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/coronavirus-45-757-casos-e-2-906-mortes>. Acesso em: 08 jul. 2021.

CONFORTO, Debora; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. Latin American Journal of Computing, v. II, p. 43-54, 2015.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. In: Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FRANÇA, Filho Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antonio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da EAD na educação brasileira em tempos de pandemia. Revista Tamoios, v. 16, n. 1, 2020.

FREITAS, R. F.; PASSOS, B.M.A.; MACÊDO, M.A.L.D.de; Reis, V.M.C.P.; QUEIROZ, F.G.V.; SANTOS, G.S. & ROCHA, J.S.B. Um novo percurso de trabalho: percepção do alunado dos cursos de graduação EAD UNIMONTES sobre a aplicação de nova metodologia de ensino com aulas ao vivo. In: Revista Científica de Educação a Distância. Janeiro, v.11, nº (19), 2019. Recuperado de <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/931/845>

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de cronbach. In: Revista Produto & Produção, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 85-103, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/view/9321/8252>. Acesso em: 10 jul. 2021.

HOULDEN, S.; VELETSIANOS, G. A posthumanist critique of flexible online learning and its “anytime anyplace” claims. British Journal of Educational Technology. v. 50, p. 1005-1018, 2019. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12779>. Acesso em: 12 jul. 2021.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LARA, Ellys Marina de Oliveira; LIMA, Valéria Vernaschi; MENDES, Juliana Delalibera; RIBEIRO, Eliana Claudia Otero; PADILHA, Roberto de Queiroz. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. Revista Interface (Botucatu), Botucatu, v. 23, n. e 180393, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e180393.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MENDONÇA, José Ricardo Costa., FERNANDES, Danielle Cirene., HELAL, Diogo Henrique.; CASSUNDÉ, Fernanda Ronda. Políticas públicas para o ensino superior à distância: um exame do papel da universidade aberta do Brasil. In: Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v.28, nº 106, p.1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KqbwypZHJBL6jrFNp3pDr4S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de jul. 2021

MORAES, Márcia Vilma Gonçalves de. Treinamento e desenvolvimento: educação corporativa: para as áreas de saúde, segurança do trabalho e recursos humanos. São Paulo: Editora Érica, 2011, 112p.

OLIVEIRA, E. S.; CRUZ, T. N.; SILVA, M. R.; FREITAS, T. C. SANTOS, J., J. R. N.; SANTOS, W. F. A educação a distância (EaD) como ferramenta democrática de acesso à educação superior: formação docente. In: Digitalização da educação: desafios e estratégias para a educação da geração conectada. 1 ed., Campo Grande: Editora Inovar, 2020. p. 8-14.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Folha Informativa sobre COVID-19. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 11 jul. 2021.

RODRIGUES, Eric Freitas. A avaliação e a tecnologia. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Revista Penso, 2015. p. 123-137.

SANTOS, Edméa O. Saberes da Docência Online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano. (orgs.). Educação a distância: elementos para pensar o ensino aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 125-144.

SANTOS, Edméa O.; CARVALHO, Felipe S.; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. ETD - Educação Temática Digital, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2016.

SANTOS; Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: Editora EDUFPI, 2019.

SILVEIRA, Sidnei Renato. BERTOLINI, Cristiano.; PARREIRA, Fábio José. CUNHA, Guilherme Bernardino.; BIGOLIN, Nara Martini. O Papel dos licenciados em computação no

apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. In: Revista Série Educar Prática Docente, v.40, p. 35, 2020.

Wilder-Smith, A., Freedman, D.O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. In: Journal of travel medicine, v.27, nº 2, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32052841/> Acesso em: 08 de jul. 2021.

ANEXO A

Tabela 1 – Questionário aplicado aos professores atuantes na escola pública X do ensino médio.

Questões:	
1)	Você tem familiaridade com tecnologias e aplicativos de comunicação?
2)	Você já havia trabalhado com programas e aplicativos em suas aulas?
3)	Qual a maior dificuldade encontrada ao deparar-se com a educação a distância?
4)	Quais ferramentas você mais utiliza em suas aulas virtuais?
5)	Você notou melhor aprendizado e desempenho de seus alunos com a educação a distância? Quais benefícios foram notados?
6)	Você recebeu ajuda da instituição para se preparar (com equipamentos e recursos) para suas aulas a distância?
7)	Durante as aulas remotas, você teve dificuldades na interação com seus alunos?
8)	Como você se capacitou para atuar no ensino remoto?
9)	Você acredita que a educação a distância permanecerá mesmo após o fim da pandemia?

Fonte: Autor, 2021.

EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS EDUCATION: BRAZILIAN PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES

Dilton Alan Cordeiro de Oliveira
Israel Carvalho Novaes

OLIVEIRA, Dilton Alan Cordeiro de. NOVAES, Israel Carvalho. **Educação: Políticas públicas educacionais brasileiras.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 126-132, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

A execução do trabalho se realizará sobre a temática que descreve a política pública, descrevendo seus conceitos e forma, uma expressão que visa definir uma situação específica da política, assim o objetivo de realizar uma análise ampla e aprofundada sobre a política educacional, dentro do contexto atual e social em questão, assumindo uma abordagem em acordo com a perspectiva metodológica adotada para compreender o sentido que as atuais políticas públicas educacionais assumem na relação entre estado e sociedade, de modo que implica o resgate histórico acerca da própria formação social brasileira e da influência que exerce sobre as políticas educacionais. A pesquisa classifica-se como descritiva, por tratar de descrever as características e classificações existentes sobre, buscando demonstrar, os fatos são observados descrevendo objetivos e justificativas. Assim se realizará sobre metodologia de pesquisa de revisão bibliográfica, descreve como ponto objetivo demonstrar todo conhecimento sobre o tema, justificando seu processo de execução e concluirá sobre os conteúdos aqui demonstrados e pesquisados.

Palavras-chave: Expressão. Histórico. Influência. Política. Social.

ABSTRACT

The execution of the work will be carried out on the theme that describes public policy, describing its concepts and form, an expression that aims to define a specific situation of the policy, as well as the objective of carrying out a broad and in-depth analysis of educational policy, within the context current and social in question, assuming an approach in accordance with the methodological perspective adopted to understand the meaning that current educational public policies assume in the relationship between state and society, in a way that implies the historical recovery of the Brazilian social formation and its influence that it exerts on educational policies. The research is classified as descriptive, as it tries to describe the existing characteristics and classifications about, seeking to demonstrate, the facts are observed describing objectives and justifications. Thus, it will be carried out on a literature review research methodology, describing as an objective point to demonstrate all knowledge on the subject, justifying its implementation process and will conclude on the contents shown and researched here.

Keywords: Expression. Historic. Influence. Policy. Social.

INTRODUÇÃO

A execução do artigo destina-se à reflexão acerca das políticas públicas que vêm sendo adotadas e desenvolvidas no âmbito educacional no Brasil, no que diz respeito à educação. Quando se volta ao tema política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território, assim historicamente essa participação assume feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta e por representação. (SOUZA, 2003).

Visa desta maneira o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade.

Assim o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real

Desta maneira se entende por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada na forma de escola moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais.

A globalização, portanto, ao mudar o desenho político e econômico do mundo, exigiu também a incorporação de novas preocupações e tecnologias na educação, assim surgiu a escola moderna, encerrando, desde sua fundação, uma grande contradição: ser ao mesmo tempo espaço de superação, de criação, de práxis e, na contramão dessa feita, espaço de reprodução e controle ideológicos. (OLIVEIRA, 2007).

De acordo Rua (1998, p. 09), “a construção de políticas públicas se torna um processo complexo devido à diferenciação social e a diversidade de opiniões, interesses, valores”, discorrendo de que forma os temas entram nos debates públicos governamentais e como se formula uma política pública, as políticas sociais se inserem em um plano diluído do macro de políticas públicas, perseguindo uma totalidade.

DESENVOLVIMENTO

No atual processo globalizado o impacto entre os interesses público e particular, a qual prevalece sempre o interesse público coletivo e veda possibilidade do poder público venha desrespeitar o interesse individual sem que haja motivo relevante para tais aspectos que são considerados de alta relevância, uma vez que suas atividades devam ser exercidas ininterruptamente suprimindo a necessidade pública, desempenhando as funções essenciais e necessárias à coletividade.

O processo público deve buscar, portanto, atender aos interesses da sociedade com a maior presteza e eficiência possível, pelo que, nesse estudo, será mostrada a importância da governança para a administração pública, pois a governança traz em seu bojo três princípios que aqui serão destacados, são eles: transparência, integridade e responsabilidade.

Sendo os princípios constitucionais da legalidade e da eficiência na prática diária do gestor público, é necessário que antes se possa determinar o conceito de governança e descrever a importância desta para a Administração Pública, pois, muitos aspectos da governança estão ligados aos princípios constitucionais da administração pública. (LIMA, 2006).

No passado recente, nas empresas privadas e familiares, os acionistas eram gestores, confundindo em sua pessoa propriedades e gestão. Com a

profissionalização, a privatização, a globalização e o afastamento das famílias, a Governança Corporativa colocou o Conselho entre a Propriedade e a Gestão. (LIMA, 2006, p. 60).

Desta forma o princípio da legalidade temperada, pois isto faz com que haja efetivo respeito à integralidade da norma constitucional, mesmo que isso implique em mitigar a aplicação de algumas leis, pois isso é válido se o objetivo final redundar em ganho para a sociedade.

O conceito de governança inserido na administração pública visa desburocratizar o Estado, pois “tendencialmente, a administração burocrática é sempre uma administração que exclui o público. A burocracia oculta, na medida do possível, o seu saber e o seu fazer da crítica” (BENTO, 2003).

De acordo com Lima (2006, p. 19), “as várias reformas sofridas ao longo da história da educação brasileira”, pouco ou nada influenciam nas atividades pedagógicas, os grandes fins ou modificações propostas para educação se reduziram a declarações em forma de leis ou decretos, sem muita aplicabilidade na prática.

Políticas públicas educacionais brasileiras

Segundo Azevedo (2004, p. 30), “às políticas públicas educacionais são ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país”. Toda política educacional de promoção do engajamento escolar deve ter como ponto de partida a garantia do acesso, em cada região do estado, em cada bairro da cidade, existem escolas suficientes para o número de alunos, as políticas educacionais não só devem garantir o acesso no sentido de ter escolas, salas de aula e carteiras suficientes e adequadas à quantidade de alunos em cada região, como também é também dever do Estado.

Deste modo garantir a educação aos jovens que não podem se locomover até a escola, estejam eles em casa, hospitais, clínicas de recuperação de uso de drogas e centros de detenção, bem como fornecer uma educação e um ambiente escolar inclusivo para os jovens com necessidades especiais. (SHIROMA, 2004).

Política educacional voltada para a promoção do engajamento deve contar com ações que adequam as atividades escolares às necessidades e aos interesses de cada jovem, com flexibilidade e respeito aos seus interesses, ao seu ritmo e à sua forma de aprendizado.

Atribuiu-se, à educação, a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, pois, enquanto consenso mundial disseminava-se a ideia de que para “sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA et al., 2004, p. 54).

A educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não formal, assim envolve a repetição, imitação, apropriação, ressignificação, criação e reconstrução, ultrapassando o plano puramente instintivo dos seres humanos, a capacidade de conhecer e cada vez saber mais, principalmente com a relação com o mundo e com a natureza. (AZEVEDO, 2004).

Sendo a ampliação dos espaços e dos processos de discussão na formulação das políticas públicas fator primordial, nos casos educacionais, pois assim não garante que os interesses de

todos os envolvidos sejam contemplados, necessariamente, pela refutação de propostas centralizadoras e autoritárias, e pela adoção de medidas que contemplem diferentes instâncias de discussão e pontos de vista por parte de quem seja, ou venha a ser.

O projeto educativo é referendado pela lógica neoliberal, em que as práticas sociais estão alicerçadas numa relação meramente econômica, muito provavelmente a concepção de sociedade que vem à tona é aquela que prima pela competição, pela ética utilitarista e pela exclusão.

Entretanto, muitas das diretrizes educativas nacionais que vigoram hoje em nosso país, ainda são resultado da política neoliberal instaurada no governo “em virtude das concepções sobre educação, dominantes na equipe do atual governo, pertencerem à mesma comunidade epistêmica do governo anterior, além da manutenção de contratos com as mesmas agências de fomento”. (LOPES, 2007).

Dentro de uma perspectiva não devemos submeter a educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, considerando-a somente como produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia, uma redentora da sociedade.

PNE – Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação foi um plano elaborado com significativa pressão da sociedade, ocorrida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a população presente, educadores, pais de alunos, estudantes e demais profissionais da educação compeliram o governo a dar entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998. O plano se consolidou no Projeto de Lei nº 4.155/98.

Tendo em seus principais objetivos o plano destaca-se a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. (GADOTTI, 2003).

O Plano é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo foco em questões especialmente importantes como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores, além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse imenso projeto.

Em 2015, a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos foi de: 8,3 anos para moradores do campo, 8,5 anos para a parcela mais pobre da população e 9,5 anos para negros e 9,3 anos para a região de menor escolaridade. Os números têm crescido, mas revelam que as desigualdades ainda devem ser combatidas. (BRASIL, 2015, p. 90).

A educação, de modo geral era e em alguns pontos ainda hoje é vista de forma fragmentada e não como parte de um processo, os investimentos em educação eram vistos como gastos num contexto de restrição fiscal, e não como uma forma de investimento.

Necessário reforçar o tratamento dado ao assunto, a despeito de novos mecanismos de controle, os quais, a cada dia que passa, ampliando seu espectro de atuação seja por através da expansão, que serão formadas as ideias capazes de colocar o Brasil certo no que diz respeito às

políticas educacionais, fomentar os valores e princípios que possam ir se contrapor à lógica do mercado e do capital.

A qualidade do acesso será diferenciada através dos recursos que cada indivíduo tiver disponível para aplicar com este gasto deveria ser bem público.

As Políticas Públicas, por meio de seus programas, vêm tendo avanços na sua regulamentação, preocupação quanto à adequação nas instituições escolares no sentido de atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/ 1996.

Dimensão da participação cidadã no contexto das políticas públicas educacionais

Dentro do sentido que se faz a descrição da participação e suas dimensões que descreve as políticas educacionais se faz no modo de que saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, onde que os direitos, entendidos como naturais, referem-se àqueles que são inatos à condição humana.

Assim o acesso à educação e ao processo de aprendizagem por meio das políticas públicas exerce função de sua importância e direito da sociedade, a permanência de todos, com a colaboração da sociedade, assim criar a noção e prática do pertencimento, criar e assegurar o direito, onde deste modo a política pública articula democracia de forma direta, fazendo a participação e redução das desigualdades sociais.

O público diz respeito às condições externas, comuns a todas as pessoas, e que permitem a efetivação da trajetória de cada ser humano, respeitadas as diferenças e as especificidades constitutivas da personalidade individualizada, social e educacional de uma sociedade. (BENTO, 2003, p. 30).

As políticas públicas desenvolvem seres humanos democráticos, que assim constroem relações democráticas e um Estado democrático e este fortalecerá a cidadania, onde democratizam a ação política e o Estado, pois conjugam a democracia direta, pertinentes aos interesses e temas de toda a sociedade, formando uma ética da responsabilidade.

A intersetorialidade busca estimular parcerias entre as esferas públicas e os setores público e privado, com intuito de ampliar os espaços socioeducativos, ampliando o capital cultural das crianças e jovens, tornar uma valiosa ação se trabalhada na proposta de ofertar às crianças, jovens e adolescentes uma formação mais completa e de forma concreta.

O sistema educacional brasileiro foi submetido a uma série de reformas que acabaram por beneficiar o ensino de modo geral em detrimento das outras etapas da educação, onde de tal maneira se recomendava a priorização da educação básica, norteada por três princípios: eficiência, equidade e qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos de tal forma que se deu entendimento ao atual contexto que as políticas públicas, encontram-se muito aquém da realidade da sociedade.

Classifica-se que as atuais políticas públicas destinadas a esta faixa etária não vêm atendendo a demanda atual do mercado de trabalho, nem tampouco a metodologia pedagógica, não atendem os anseios e expectativas da educação para este segmento da sociedade brasileira.

Assim, entretanto, observa-se que ao mesmo tempo em que se priorizou o mercado, é inegável o aumento de políticas públicas focalizadas, bem como os avanços dos movimentos sociais, os quais têm historicamente lutado pela conquista dos direitos.

Diante da educação no Brasil, não há como dissociar das mudanças estruturais no país, assim certamente pode se relacionar diretamente com o trabalho educacional realizado, tendo em vista que tais mudanças estruturantes afetam de forma incontestável a sociedade e de certa forma todo contexto inserido, das entidades de classe envolvidas com o sistema educacional brasileiro, sempre buscando esclarecer e demonstrar o verdadeiro objetivo.

Assim compreendemos que a educação, uma das responsáveis pelas melhorias, a sociedade cada vez mais segmentada em classes e com maior desigualdade entre elas, uma vez que os direitos sociais só existem no contexto teórico pois prático se pouco é visto e executado.

Portanto, será seguir dialogando, debatendo, trabalhando para que se construam condições igualitárias, para a democratização que propicie uma educação forte, preferencialmente pública para a emancipação da humanidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2007.

AZEVEDO, A.S., & Faria, L.A. (2004). Auto-estima no ensino secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale. In X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: formas e contextos (pp. 415-421). Braga: Psiquilíbrios Edições.

BENTO, Leonardo Valles; Governança e governabilidade na reforma do Estado: entre eficiência e democratização. São Paulo: Manole, 2003.

GADOTTI, Moacyr. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Paulo Daniel Barreto. Excelência em Gestão Pública. Recife: Fórum Nacional de Qualidade, 2006.

LUCK, Heloísa. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCK, Heloisa. [et al]. A escola participativa: o trabalho do Gestor. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUA, M. das G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (Org.). O estudo da política: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. Novos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2009.

**PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
**PSYCHOMOTRICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR CHILD
DEVELOPMENT**

Dilton Alan Cordeiro de Oliveira
Israel Carvalho Novaes

OLIVEIRA, Dilton Alan Cordeiro de. NOVAES, Israel Carvalho. **Psicomotricidade na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança**. Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 133-142, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

A realização do presente estudo de pesquisa descreve sua abrangência descrita sobre o conceito de relacionar a importância da psicomotricidade e a ação do professor diante de crianças que apresentam aperfeiçoamento, ou não de seus movimentos, uma vez que, em muitas escolas o ensino somente de disciplinas que visam à aquisição de conhecimentos cognitivos, ganham

mais importância e a preocupação com a conscientização do corpo fica esquecida. Conhecendo tal realidade, encontramos na psicomotricidade o suporte para o aprimoramento do conhecer o próprio corpo. Atentando para a saúde do corpo, crianças que são estimuladas ainda pequenas, mantém a ideia de preocupação com o corpo até sua fase adulta, na preocupação do corpo, onde que as crianças que aprendem a se movimentarem conhecendo seus corpos compreendem noções de espaço, manuseio de objetos, lateralidade, que o ajudará a no momento de realizar alguma atividade, equilíbrio e coordenação motora. Assim se realizará sobre metodologia de pesquisa de revisão bibliográfica, descreve como ponto objetivo demonstrar todo conhecimento sobre o tema, justificando seu processo de execução e concluirá sobre os conteúdos aqui demonstrados e pesquisados.

Palavras-chave: Ação. Desenvolvimento. Educação. Importância. Psicomotricidade.

ABSTRACT

The realization of this research study describes its described scope on the concept of relating the importance of psychomotricity and the teacher's action in relation to children who show improvement, or not in their movements, since, in many schools, teaching only subjects that aim at the acquisition of cognitive knowledge, gain more importance and the concern with the awareness of the body is forgotten. Knowing this reality, we find in psychomotricity the support for the improvement of knowing one's own body. Paying attention to the health of the body, children who are stimulated at an early age maintain the idea of concern for the body until their adulthood, in the concern for the body, where children who learn to move around knowing their bodies understand notions of space, handling objects, laterality, which will help you when performing some activity, balance and motor coordination. Thus, it will be carried out on literature review research methodology, it describes as an objective point to demonstrate all knowledge on the subject, justifying its implementation process and will conclude on the contents shown and researched here.

Keywords: Action. Development. Education. Importance. Psychomotricity.

INTRODUÇÃO

Na antiguidade as crianças eram vistas como pequenos adultos, participando das festas e brincadeiras sem distinção de idade ou qualquer atributo funcional, pois os humanistas do Renascimento perceberam as possibilidade educativas dos jogos e passaram a utilizá-los". A partir de então os jogos começaram a ser definidos por faixa etária e possuíram funções próprias quando planejados. (MARIOTTI, 2004).

Assim sendo, o estudo em tela visa uma investigação essencialmente fazer relação entre o objeto de estudo, qual seja a educação infantil e os resultados mais exitosos quando no uso da psicomotricidade na educação infantil para o desenvolvimento da criança.

Segundo Alves (2003, p. 39), "o universo conferência ao público de crianças, estudantes na fase inicial da educação", que garantem os direitos da criança e processos por meio da psicomotricidade na "educação infantil para o desenvolvimento da criança, o acesso e permanência na escola", direitos esses que buscam atingir a alfabetização e a importância da utilização de todos os recursos adequados e possíveis para garantia de uma educação de qualidade.

A educação infantil e seu currículo e modelo escolarizante tem sido alvo de críticas e estudos por muitos teóricos. Estudar a criança e tomá-la como ponto de partida para estudos,

representa explicitamente pensar em todo o currículo escolar que contemple suas diversas vertentes. (JESUS, 2010).

A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal, incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades as crianças se divertem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem.

A partir da própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), institui-se, na educação infantil, as necessidades da criança e a preocupação maior em seu desenvolvimento, diante de tarefas que construam e reconstruam aquilo que contemple suas habilidades e necessidades.

Percebeu-se a importância da psicomotricidade para a educação infantil como um instrumento de fortalecimento da criança enquanto pessoa, estar em desenvolvimento, e servindo como ferramenta para todas as áreas de estudo voltadas para a organização afetiva, motora, social e intelectual do aluno. Pois ela contribui para o processo educativo, no intuito de ajudar no desenvolvimento dos mesmos e, contribuir para uma evolução psicossocial e o sucesso escolar da mesma. (BRASIL, 2009).

Assim como é de conhecimento de todos à educação infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança e, é nesse âmbito que os aspectos que envolvem a Psicomotricidade favorecem muito o processo ensino-aprendizagem já que compreendem a educação como algo muito maior do que a simplesmente uma transmissão de conhecimentos, vai além de somente ensinar.

De acordo com Fonseca (2004, p. 22), “propõe-se aos educadores que um trabalho criativo seja feito com o intuito de estimular as crianças a partir de objetos do dia a dia; e com muita imaginação e ludicidade”, transformando cada atividade motora em brincadeiras prazerosas e envolventes.

Assim a psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo, onde a estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual de aprendizagem da criança.

A psicomotricidade precisa ser vista com mais cuidado pelos profissionais da educação, pois ela vem auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual de cada aluno, sendo que o corpo e a mente são elementos integrados da sua formação. (KISHIMOTO, 2019).

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa busca salientar a importância da psicomotricidade como processo da estruturação do desenvolvimento infantil motor, cognitivo, emocional e social. Possibilitando o preenchimento de alguma defasagem no processo de maturação da criança. Justifica-se pela necessidade de se utilizar objetos corriqueiros, que fazem parte do cotidiano da criança como ferramentas pedagógicas. (VYGOTSKY, 1999).

A psicomotricidade contribui para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Assim, por meio de atividades as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Tendo a finalidade de auxiliar no desenvolvimento físico, mental e afetivo do indivíduo, com o propósito de um desenvolvimento sadio. (KISHIMOTO, 2019, p. 22).

Desta forma percebe-se o desenvolvimento que deve ser entendido como uma educação corporal básica na formação integral da criança, como um meio de expressão que dá relevância à dimensão não verbal e as atividades não diretivas ou exploratórias.

Segundo Le Boulch (1998, p. 30), “a psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança”, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade.

Descrita sobre uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físico, mental, afetivo, emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

De acordo com Fonseca (2004) “comenta que a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio”.

A psicomotricidade está presente em todas as atividades da nossa vida cotidiana. Seria natural que, desde cedo, as crianças pudessem aprender esta educação pelo movimento. (KISHIMOTO, 2019).

Através da psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se descobre também, percebe-se então que a educação psicomotora deve ser considerada educação de base na escola primária.

Deste modo a mesma condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. (SCHINCA, 1991).

Segundo Fonseca (2004), “pela prática de sua atividade psicomotora total que a criança aprende vários tipos de participação e realização social, e se apropria de tarefas lúdicas, escolares, culturais”.

Proporcionando assim que a criança possa se relacionar com os objetos do ambiente em que está inserida, partindo de suas experiências e ainda as ajudando a se tornarem independentes, críticas e criativas.

A psicomotricidade precisa ser vista com bons olhos pelo profissional da educação, pois ela vem auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual do aluno sendo que o corpo e a mente são elementos integrados da sua formação. O processo segue frente à realidade, sendo importante reconhecer em que medida o desenvolvimento de um trabalho com perfil voltado à psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, é relevante para a formação dos educandos nas séries iniciais. (LE BOULCH, 1998, p. 14).

De acordo com Freire (1998, p. 30), “a problematização da pesquisa sobre psicomotricidade visa responder a questionamentos envoltos de como estimular a psicomotricidade na educação infantil através das brincadeiras”.

Diante das diversas dificuldades com que nos deparamos nas nossas atividades diárias na condição de educadores, por vezes acabamos rotulando nossos alunos como desatentos, desmotivados, indisciplinados ou incapazes de desempenhar atividades mais complexas, não considerando que muitas dificuldades estão atribuídas as práticas psicomotoras que deixaram de ser trabalhadas durante a educação infantil.

A psicomotricidade no processo infantil

A base do trabalho com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu corpo. (FREIRE, 1998).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394) art. 29 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Segundo Le Boulch (1998, p. 09), “para que haja um desenvolvimento integral, é preciso que tenhamos profissionais capazes e conscientes da importância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança” em processo de crescimento, considerando-a como a ciência que envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permita suas relações com os demais.

O movimento permite à criança explorar o mundo exterior. Assim, sem o contato com o concreto a criança pode desenvolver um bloqueio e se isolar por toda a vida. Por isso, a construção do esquema corporal e a organização das sensações relativas ao próprio corpo têm um papel fundamental no desenvolvimento. (FREIRE, 1998, p. 19).

A psicomotricidade é um profissional que cuida do processo de afetividade, pensamento, motricidade e linguagem, onde a dinâmica psicomotora auxilia no potencial de relação pela via do movimento, incentiva o brincar e amplia a possibilidade de comunicação.

Assim, interagindo e articulando durante as atividades de grupo, a criança encontra espaço para a sua própria expressão, permitindo transformações que resultam em uma maior flexibilidade na relação consigo mesma, com os amigos, os familiares e com os diversos grupos com os quais ela se relaciona (SANTOS; CAVALARI, 2010, p. 22).

O conceito de psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. (ALVES, 2003).

A psicomotricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se, assim a prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A psicomotricidade se faz necessária para a prevenção e tratamento de problemas, a fim de conseguir o máximo do potencial dos alunos, não só motor, mas em outros aspectos da personalidade, que inter-relacionem (LORENZON, 1995, p. 19).

De acordo com Freire (1997, p. 39), “a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio”.

Descrição da psicomotricidade na escola

A psicomotricidade está presente em todas as atividades da nossa vida cotidiana. Seria natural que, desde cedo, as crianças pudessem aprender esta educação pelo movimento.

Segundo Le Boulch (1992, p. 39), “a psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança”, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a sua formação.

A estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem, pois o desenvolvimento da mesma sempre evolui do geral para o específico e muitas crianças encontram dificuldades na vida escolar pelo simples fato de não ter desenvolvido suas habilidades em nível do desenvolvimento psicomotor (LE BOULCH, 1988).

De acordo com Alves (2003, p. 30), “a psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se descobre também, percebe-se então que a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária”.

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor no ambiente que vive, assim se faz vista como uma ação educativa que trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios.

Segundo Fonseca (2004), “é um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar”.

Durante o processo de ensino/aprendizagem, são utilizados alguns elementos básicos da psicomotricidade com mais frequências tais como: lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal e coordenação motora. Esses elementos auxiliam para um bom desenvolvimento da aprendizagem, sendo que, se a criança tiver um déficit em um deles, poderá ter significativas dificuldades na aquisição da linguagem verbal e escrita, além de direcionamento errado das grafias, trocas e omissão de letras, ordenação de sílabas e palavras, dificuldades no pensamento abstrato e lógico entre outros (FONSECA, 2004, p. 09).

Durante anos a psicologia buscou compreender e solucionar o desenvolvimento da criança na medida em que ela cresce e amadurece fisicamente, pois sua inteligência também se desenvolve e muda seu comportamento social e emocional.

Assim, surge a educação psicomotora, entendida como uma metodologia de ensino que instrumentaliza o movimento humano enquanto meio pedagógico para favorecer o desenvolvimento da criança.

A relação entre corpo e educação nos referenciais humanos pode ser definida de certa forma que, corpo sendo essencial não somente no âmbito da educação mais sim da forma que se aplica nas demais variadas ciências e campos do existir humano, o corpo tem sido fonte de grande interesse e objeto de múltiplas e variadas reflexões, pode ser situado e melhor compreendido decorrem do fato de que o corpo humano é em si, um objeto pluridimensional.

A importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil

Na descrição de importância e desenvolvimento a psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza o seu corpo para demonstrar o que sente, é uma pessoa com problemas motores que passa a ter problemas de expressão. A

reeducação psicomotora lida com a pessoa como um todo, porém, com um enfoque maior na motricidade.

Segundo Cória-sabini e Lucena (2013, p. 30), “a psicomotricidade ela se estrutura no desenvolvimento do eu corporal da criança”, a sua localização e orientação no espaço como também temporal, fundamenta em atividades motoras que são as atividades globais de todo o corpo.

A psicomotricidade na educação infantil tem por objetivo a educação pelo movimento e contribui para a evolução da personalidade da criança como o seu sucesso escolar, pois a imagem do corpo não é uma função, mas um conceito útil no plano teórico, na medida em que serve de guia para compreender melhor o desenvolvimento psicomotor através de diversas etapas. (ALVES, 2003, p.128).

A psicomotricidade deve ser considerada uma educação de base na escola, pois, ela faz com que a criança tome consciência de lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, adquirir como hábito a coordenação de seus gestos e movimentos. (ANTUNES, 2011).

A introdução da psicomotricidade nas escolas é de grande importância, pois é lá onde as crianças passam seu maior tempo. A psicomotricidade é aplicada através de jogos e brincadeiras durante a própria aula, onde a criança aprende de uma forma divertida.

Assim a figura do professor toma a consciência de que a psicomotricidade é a peça mestra na forma de ensino, porque permite que a criança resolva mais facilmente seus problemas da escola e, por outro lado, as prepara para sua vida adulta, ela não pode mais ficar em segundo plano nos métodos de ensino, pois, é constituída de material não verbal e pelo movimento, por vezes, um meio insubstituível para afirmar algumas percepções, desenvolver formas de atenção, e pôr em jogo certos aspectos de inteligência da criança. (CÓRIA-SABINI e LUCENA, 2013).

Utilização do lúdico no planejamento escolar

Por isso é necessário repensar no planejamento que recaia nas práticas tradicionais para que as salas de aulas não se tornem fardos, sendo descontextualizadas da realidade dos alunos.

Por meio do lúdico o professor e aluno mantêm relação de diálogo e assim, o docente consegue conhecer mais e se aproximar da vida dos alunos, gerando confiabilidade, o que promove ainda mais interesse do aluno com o aprendizado e desenvolvimento, não só individual, mas com o meio em que está inserido.

Apesar de a psicomotricidade se desenvolver como uma prática independente no século XIX, seu nascimento ocorre no momento em que o corpo deixa de ser pura carne para transformar-se num corpo falado.

De acordo Alves (2003, p. 19), “a psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que representa suas necessidades e permitem a relação com os demais e a integração psiquismo/motricidade”.

Em crítica a forma dispersa do uso do brincar nas escolas, as autoras CÓRIA-SABINI e LUCENA (2013, p. 9) expõem que:

[...] os jogos não são utilizados como instrumentos para o aprender. O brincar é considerado como sinônimo de dispersão, e assim, não é utilizado como procedimento valioso para a aprendizagem. Em escolas públicas ou privadas,

encontramos professores que trabalham o brincar de forma dispersa e apenas com o objetivo de recreação, sem um planejamento que integre essas atividades com as demais. (CÓRIA-SABINI e LUCENA, 2013, p. 09).

O jogo deve ser utilizado como aprendizado significativo, ou será ineficaz para o desenvolvimento cognitivo da criança, ou apenas considerado qualquer momento de exercício que trabalhe o corpo físico.

De acordo com Antunes (2011, p. 37) “o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física”. Precisa-se, portanto, ratificar tal importância no tema, um planejamento do momento do brincar na Educação Infantil, tornando-o significativo e excitante para a criança.

Assim se faz necessário aprimorar os planejamentos que recaiam na prática tradicional, a fim de criar nas crianças um pensamento crítico e de maior envolvimento social, sabendo que no ambiente escolar podem se expressar, participar, interagir, criar e crescer ao longo do tempo num ambiente de diálogo e afeto.

De acordo com Jesus (2010, p. 39), “acerca do tema, incumbe refletirmos acerca dos meios práticos pedagógicos que irão ao encontro da necessidade das crianças na atualidade”, analisando suas dificuldades e se necessário aplicar de modo diverso as brincadeiras que proporcionem ao ensino aulas mais atraentes, as quais concretizem o conteúdo em prática que dê maior sentido à vida e desejo em aumentar conhecimento.

O lúdico como benefício no desenvolvimento infantil

O brincar na educação infantil não remete aprendizado apenas nas crianças que se envolvem na dinâmica, mas também é relevante para o docente no que se refere à observação, pois com ela aprende.

Segundo a autora JESUS (2010, p. 2):

É muito importante valorizar o momento da brincadeira do educando. O brincar na área da educação proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite que os educadores desenvolvam sua percepção e aprendam um pouco mais sobre as crianças e suas necessidades, tornando-se capazes de compreender como elas se encontram em sua aprendizagem e desenvolvimento geral. (JESUS, 2010, p. 03).

Através, portanto, da brincadeira o professor se aproxima mais do aluno, podendo criar novas práticas de forma que o cognitivo e a afetividade sejam mais exitosos e a aprendizagem seja ainda mais motivadora. Para além da conservação do lúdico na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, acrescenta JESUS (2010, p. 3) que:

Podemos, através da brincadeira, explorar a criatividade, o movimento, a solidariedade, o desenvolvimento cultural, a assimilação de novos conhecimentos e as relações, incorporando novos valores. O lúdico na vida escolar deve ser preservado. (JESUS, 2010, p. 03).

Com efeito, não há como desvincular a criança do brincar, é através dessas atividades lúdicas que elas aprendem o mundo ao seu redor, além do que já fora dito, por meio dos brinquedos e jogos as crianças entendem situações, compreendem respostas, pessoas e ações e,

sem dúvida aprendem a reconhecer as estruturas, consistência e as tramas dos materiais que manipulam e veem. (ANTUNES, 2011).

Qualquer criança vive a fase do desenvolvimento físico, mas também mental, por isso, está em constante desejo de descobertas e evolução, o que o torna grande exploradora do mundo ao seu redor. O brincar e o jogo manifestam na criança estímulos internos, o que o convida a conhecer e adquirir mais habilidades, explorando as habilidades que já possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, percebemos que, frente aos desafios da educação infantil, a brincadeira e o jogo são essenciais na prática pedagógica e devem integrar o currículo do docente e do planejamento do dia a dia escolar.

O presente trabalho objetivou e alcançou mostrar a organização em estudo, do funcionamento de todas as operações abrangidas em seus exercícios, assim como todos os desafios que lhe são lançados no seu dia-a-dia e suas ações.

O brincar é o viver da criança, sendo que por meio do brincar a criança é inserida na sociedade. Através das pesquisas ficou constatado que o lúdico promove na educação infantil uma prática educacional de conhecimento de mundo, oralidade, regras e socialização.

Deste modo, através do lúdico que a criança reproduz seu dia a dia, por meio da imaginação, sendo, portanto, o brincar é semelhante de aprender. Alguns estudiosos como vimos, ainda afirmam que o brincar proporciona superação do egocentrismo, desenvolve a empatia e solidariedade, tendo em vista a dinâmica grupal.

Os objetivos do trabalho foram alcançados, assim, foi possível visualizar a importância da psicomotricidade, do lúdico aliado aos jogos e brincadeiras, pois os mesmos auxiliam no desenvolvimento e na autonomia da criança.

Por fim, é necessário aprimorar os planejamentos que recaiam na prática tradicional, a fim de criar nas crianças um pensamento crítico e de maior envolvimento social, sabendo que no ambiente escolar podem se expressar, participar, interagir, criar e crescer ao longo do tempo num ambiente de diálogo e afeto.

Deste modo este conhecimento deve ser cada vez mais facilitado e colocado à disposição da sociedade, das informações que possibilitem a compreensão das modificações do patrimônio e as relações sociais, papel fundamental de servir como um instrumento de medição e aspecto quantitativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP, 1995.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.- Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996 e suas alterações). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 de julho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1 e 2.

CÓRIA-SABINI Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na educação infantil. 3ed. – Campinas/SP: Papirus editora, 2013.

FONSECA, Vitor. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, J. B. Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo, SP, Ed. Scipione, 1997.

JESUS, Ana Cristina Alves de. Como aplicar jogos e brincadeiras na Educação Infantil. – Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Disponível: Downloads/10745-32465-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 07 de Julho de 2019.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LE BOULCH, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento Até 6 anos: a psicomotricidade na educação infantil. Porto Alegre, RS, Ed. Artes Médicas, 1986.

MARIOTTI, Fabián. A recreação, o jogo e os jogos. (Tradução e revisão: José Edil de Lima Alves). 2ed. – Rio de Janeiro: Shape, 2004.

SCHINCA. M. Psicomotricidade. Ritmo e expressão corporal: Exercícios práticos. São Paulo: Manoli, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semynovitch. A formação social da mente. São Paulo, SP, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL THE IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL ADVISOR

Patrícia Aparecida Trindade Vargas

VARGAS, Patrícia Aparecida Trindade. **A importância do orientador educacional.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 143-154, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O presente artigo foi realizado através de pesquisas bibliográficas e em artigos disponíveis na internet, fazendo uma reflexão sobre a importância do papel do orientador educacional com toda a comunidade escolar. Enfocou-se, explorando as novas tendências do orientador na esfera educacional. Demonstrando os novos elementos constitutivos das práticas pedagógicas e reconhecendo a necessidade no âmbito escolar em ter este profissional. Foi averiguado conceitos, reflexões, histórico, legislação e atribuições da importância do orientador educacional. O objetivo do presente estudo foi fazer uma reflexão sobre o papel do orientador educacional e esclarecer a sua relevância no contexto educacional.

Palavras-chave: Orientador Educacional. Escola. Importância.

ABSTRACT

This article was carried out through bibliographical research and in articles available on the internet, reflecting on the importance of the role of the educational advisor with the entire school community. It was focused on exploring the new trends of the advisor in the educational sphere. Demonstrating the new constituent elements of pedagogical practices and recognizing the need in the school environment to have this professional. Concepts, reflections, history, legislation and attributions regarding the importance of the educational advisor were investigated. The aim of this study was to reflect on the role of the educational advisor and clarify its relevance in the educational context.

Keywords: Educational Advisor. School. Importance.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar o papel do orientador educacional, analisando os conceitos, reflexões, histórico e legislação. Esclarecendo ainda, que na instituição escolar, o orientador educacional é um dos profissionais da equipe da gestão escolar. O Orientador educacional dedica-se diretamente aos alunos, auxiliando-os em seu crescimento pessoal.

O Orientador educacional deve ser um mediador e estar sempre atento aos questionamentos e tentar solucionar quaisquer questões referente a comunidade escolar, orientando, ouvindo e conversando com os alunos, pais, responsáveis, funcionários, direção, coordenação e todos os envolvidos no âmbito escolar.

Em parceria com os professores, o orientador educacional busca entender a conduta dos alunos e atua de forma mais direta em relação a eles, com a escola, na organização e na realização do planejamento pedagógico. Segundo CARVALHO (2010):

Todo o orientador educacional é um educador. A orientação educacional é importante por transitar e ocupar diferentes espaços na escola com o objetivo de potencializar a



aprendizagem dos alunos. A sala de aula por excelência, o lugar organizador desse processo também pode ser utilizado como território de ação do orientador. É nesse espaço que o orientador ajuda os alunos em questões de aprendizagem e no convívio social.

DESENVOLVIMENTO

O orientador educacional é um dos integrantes da equipe da gestão escolar, ao lado do coordenador pedagógico e do diretor. Ele é essencial e primordial para o crescimento pessoal de cada aluno, dando alicerce a sua formação como indivíduo, à reflexão sobre princípios morais e éticos e à solução de conflitos. Esclarecendo sobre o tema:

Ser orientador é uma opção, mas atuar como orientador significa enfrentar constantes desafios, buscando atitudes cotidianas que promovam a união e integração. O orientador atua promovendo uma prática que inclui, combatendo a discriminação, compreendendo e auxiliando o aluno em seu desenvolvimento pleno, sem preconceitos, com muito respeito, independente de sua condição econômica, da aparência física ou opção sexual de todos os sujeitos da educação. Ser desenvolvedor orientador é uma função na qual a intenção de solidariedade é o maior valor. (NOAL, 2004, p. 14).

O orientador era tido como responsável por encaminhar os estudantes considerados “problema” a psicólogos. Aos poucos, perdeu este rótulo antigo e pejorativo e atualmente trabalha para intermediar os conflitos escolares e ajudar os professores a lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem. Para que esta função tenha sucesso, o orientador precisa construir uma relação de confiança que permita administrar os diferentes pontos de vista, ter a habilidade de negociar e prever ações (ALMEIDA, 2009).

Seu papel também é o de manter reuniões semanais com as classes, a fim de mapear problemas, dar suporte a crianças com questões de relacionamento e estabelecer parceria com as famílias, quando há a desconfiança de que a dificuldade esteja em casa (ALMEIDA, 2009).

Atualmente, o orientador passou a levar em conta que os estudantes estão inseridos em um contexto social, o que influencia o processo de aprendizagem. [...] faz menção que essa mudança tem a ver com a influência de teóricos construtivistas, como Jean Piaget (1896 -1980), Lev Vygotsky (1896 – 1934) e Henri Wallon (1879 – 1962), nos projetos pedagógicos das escolas, cada vez mais pautados pela psicologia do desenvolvimento – o estudo científico das mudanças de comportamento relacionado à idade durante a vida de uma pessoa (ALMEIDA, 2009, p.76)

Como afirma Grinspun:

A prática de orientador, hoje, deve estar em procurar ajudar o aluno a construir o conhecimento, a facilitar as condições de aquisição desse conhecimento, promovendo as interações e toda a teia de relações que envolva o sujeito e o meio. Os sentimentos permeiam todo o processo e o seu significado será valorizado na construção pretendida. É com esse desafio que o orientador, na prática, terá que lidar: ajudar o aluno, orientá-lo no sentido de permitir viver seus desejos, sonhos e paixões, que se interrelacionam com os saberes, com os fazeres, com o próprio conhecimento. (2003, p. 149-150).

Segunda a autora, hoje o orientador deve ser um facilitador no processo ensino aprendizagem do aluno, auxiliando, orientando e mediando o mesmo em relação a todas as áreas de sua vida e seu convívio com o meio.

O principal papel da Orientação será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e na escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno 'por inteiro': com utopias, desejos e paixões. (...) a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender aos excluídos (...), mas para entendê-lo, através das relações que ocorrem (...) na instituição Escola. (GRINSPUN, 2002, p. 29).

A autora nos mostra que hoje a função do orientador escolar, vai além dos portões da escola. Ele auxilia no trabalho do professor, faz um canal entre a escola e a comunidade escolar e apoia os alunos no seu processo educacional e atende suas necessidades de um modo geral.

Santos (1980) concebe Orientação Educacional como sendo um conjunto de princípios e estratégias que considera a pessoa a orientar (no caso do ambiente escolar, o aluno) em sua personalidade integral, levando em conta as informações, em diferentes áreas, sobre o indivíduo ou grupo de pessoas que se quer auxiliar.

A busca pela formação integral do estudante, a integração de toda a comunidade escolar no processo educacional do sujeito, caracteriza a amplitude do orientador educacional.

Consideramos a definição de Martins para o serviço de Orientação Educacional, no qual se insere o Orientador Educacional:

A Orientação Educacional (OE) é um processo organizado e permanente que existe na escola. Ela busca a formação integral dos educandos (este processo é apreciado em todos os seus aspectos, tido como capaz de aperfeiçoamento e realização), através de conhecimentos científicos e métodos técnicos. A Orientação Educacional é um sistema em que se dá através da relação de ajuda entre Orientador, aluno e demais segmentos da escola; resultado de uma relação entre pessoas, realizada de maneira organizada que acaba por despertar no educando oportunidades para amadurecer, fazer escolhas, se auto conhecer e assumir responsabilidades. (MARTINS, 1984, p. 97).

Placco (1994, p. 30) conceitua a orientação educacional como:

Um processo social desencadeado dentro da escola, mobilizando todos os educadores que nela atuam – especialmente os professores – para que, na formação desse homem coletivo, auxiliem cada aluno a se construir, a identificar o processo de escolha por que passam, os fatores socioeconômico-político-ideológicos e éticos que o permeiam e os mecanismos por meio dos quais ele possa superar a alienação proveniente de nossa organização social, tornando-se, assim, um elemento consciente e atuante dentro da organização social, contribuindo para sua transformação.

Para Assis (1994, p. 137):

Apresenta a importância do papel do orientador educacional como co-responsável pela aprendizagem dos alunos. Questiona as práticas docentes envolvendo os aspectos didático-pedagógicos, tais como metodologia, avaliação, relação professor-aluno, objetivos, conteúdos, e mostra a necessidade de que os docentes conheçam e reflitam sobre o real significado da existência da escola e sua função social. Apresenta o papel do orientador educacional numa dimensão bastante ampla e fala também da escola como *locus* privilegiado de participação. Questiona a formação profissional, mostrando que há necessidade do domínio de conteúdos necessários a uma nova atuação. A autora diz que a Filosofia ajuda o orientador educacional no sentido da

práxis pedagógica e acrescenta: "Outros conhecimentos devem fundamentar a prática do orientador educacional, tais como: Psicologia, Sociologia, História da Educação e História do Brasil (até nossos dias), além de outros, oriundos da Antropologia, Ciências Políticas, Metodologia e Pesquisa em uma abordagem qualitativa".

A prática do orientador está vinculada ao pedagógico, ele precisa conhecer a escola como instituição, é fundamental que o orientador lute para que a escola não perca a dimensão humana e social.

Grinspun (2006, p.12): "conceitua a orientação educacional como "um processo humano e consciente de orientar o educando no campo educacional, segundo os pontos básicos que regem o processo da Educação".

Conforme Grinspun (2001): a Orientação Educacional, na atualidade, caminha na busca da totalidade do aluno, preocupando-se com a ampliação do conhecimento do educando como pessoa, construindo sua personalidade e participando consciente e ativamente de sua própria história de vida, valorizando a realidade de cada aluno.

Conceição (2010) expõe claramente a função do orientador na escola, seu trabalho coletivamente contribuindo para o ensino: O orientador educacional deve ser o agente de informação qualificada para a ação nas relações interpessoais dentro da escola, adotando a prática da reflexão permanente com professores, alunos e pais, a fim de que eles encontrem estratégias para o manejo de problemas recorrentes. Esse profissional não deve assumir posturas isoladas, pois a excelência de seu papel é a mediação qualificada, se há disputa entre o orientador e os demais envolvidos, isso é tão visível quanto tangível. Sua formação deveria ser precisa, mas na prática atuam nessa função vários tipos de profissionais. Além do aspecto da formação, também enfrentamos a variação de modelos. A presença do orientador educacional na escola (mesmo que isso seja obrigatório por lei) significa, portanto, que houve a escolha de determinado tipo de atuação e, por consequência, de um modelo. No panorama de enfrentamento, quando ele está presente, há que perguntar qual é o modelo de orientação educacional que a escola quer, pois, sem essa informação, poderemos estar diante da evidência de um equívoco permanente e de mais um problema num campo que, por excelência é o da resolução de problemas (CONCEIÇÃO, 2010, p. 49).

Sobre o assunto esclarece Dobjenski, a Orientação Educacional atualmente é vista como um processo dinâmico e contínuo, estando incorporada ao currículo escolar de maneira a pensar no aluno como um ser global, o qual deve desenvolver-se de maneira plena em todos os aspectos, sejam eles, intelectuais, físicos, sociais, morais, políticos, educacionais entre outros. A Orientação Educacional não pune, nem adverte alunos, seu caráter não é "disciplinador", como antigamente e nem deve ser entendida como aquela que adapta, ajusta ou molda o aluno à forma da escola, muito pelo contrário, a Orientação Educacional, tenta, ao máximo conhecer o contexto social do aluno, para conseguir integrá-lo ao sistema educacional.

O orientador educacional presta um serviço de assistência e auxílio ao aluno no processo de aprendizagem. Ao orientador educacional, cabe conversar com os alunos que enfrentam inúmeras dificuldades de aprendizagem em uma matéria determinada, ou em várias no geral. Além de resolver problemas de aprendizagem, o orientador tem como trabalho evitar a ocorrência desses problemas. Uma das maneiras para solucionar esses conflitos é fazer com que os alunos aprendam a estudar de forma eficiente. (PILETTI, 2004).

Toda ação do Orientador Educacional merece uma reflexão sobre a realidade que o cerca, dando-lhe, assim, condições de uma posição profissional adequada. Por isso, deve ter presente, em suas atividades, os princípios que servem de base ao processo de orientação, para que assim o levem a uma ação mais segura e coerente. O Orientador Educacional deve procurar entender o educando em sua realidade biopsicossocial, para que a partir disso, o educando possa estabelecer uma personalidade segura de si e compreensiva, dentro de sua própria realidade.

O orientador deve estabelecer um clima de confiança e respeito mútuo, incentivando a procura espontânea ao seu serviço. Deve envolver todas as pessoas no processo de educação, como diretor, professores, pais, serventes, entre outros, para que todos cooperem com a Orientador Educacional, no sentido de ajudá-la a melhorar o educando. Esse serviço deve ter uma continuidade, sendo um trabalho planejado e de comum acordo com a direção, professores e coordenadores. No entanto, não deve se deixar envolver por “pequenas” questões entre professores e alunos e, sim, ajudar na superação de dificuldades, porém, nunca ser um “órgão disciplinador”. (DOBJENSKI, 2013).

A orientação educacional aparece como aspecto humano formador dentro da escola, por sua vez, o orientador sozinho não conseguirá realizar esta tarefa, pois a educação é um complexo global. O orientador pode ajudar na opção de escolha do educando, porém essa escolha implica em autoconhecimento e a determinação de uma lei moral. Esse conhecimento é obtido a partir de várias formas, as quais não são limitadas a uma determinada e padronizada atuação numa saleta escura, onde intente ajudar o educando a incorporar noções provenientes dos mais diversos ambientes. Eis que apoiar, compreender são fatores decisivos para a atuação do orientador junto daquele que pretende auxiliar na sua determinação (CARVALHO, 1979).

O Pedagogo – orientador educacional, na atualidade, deve atuar na promoção da integração entre a cultura escolar e outras culturas, objetivando uma educação intercultural e comunitária. Desse modo, precisa criar situações para a educação da responsabilidade, participação, iniciativa, capacidade de liderança e tomada de decisões. Vislumbra-se, nessa perspectiva, o desenvolvimento de processos de formação para a cidadania, incorporando novas práticas de gestão, objetivando levar os alunos à participação em organizações e movimentos populares, visando ao fortalecimento da sociedade civil e ao controle da gestão pública por meio do exercício pleno da cidadania. (SPRICIGO, 2012).

A orientação, hoje, além de ajudar aos professores em relação ao processo de construção de conhecimentos e saberes, possui como preocupação maior o aluno. Sendo assim, não se restringe ao campo do saber, mas também com os problemas vivenciados fora da escola, na família, em casa e na sociedade. (GRINSPUN, 2006).

Para entender o que é o orientador educacional, é preciso fazer uma breve retrospectiva histórica, pois há diversas vertentes ao longo de seu desenvolvimento. Segundo Schmidt (1973, p.78):

A orientação educacional praticamente surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos da América com objetivos específicos de orientar os estudantes para uma adequada escolha de trabalho, com intenção de orientação profissional. Mas o contato direto com o educador foi relevando as suas inseguranças e dificuldades, ampliando-se, então, a ação para uma assistência mais ampla e completa, a fim de melhor orientá-lo para a vida pessoal e social.

Continua Schmidt (1973, p. 52) afirmando que: “Logo no início do século XX, deu-se uma ampliação natural no campo da orientação educacional, obedecendo a necessidade de assistir o educando no desenvolvimento de todas as estruturas: físicas, científicas, mental, social, estética, política e religiosa.

No ano de 1908, na cidade de Boston (EUA), em meio a tantos avanços tecnológicos, Frank Parsons criou um sistema de orientação para adolescentes que ainda não haviam optado por uma carreira, foi o início da Orientação Profissional.

Já a preocupação com a organização escolar surgiu apenas em 1912, em Detroit, nos Estados Unidos, através de Jessé Davis, mas com a particularidade básica de acolher a problemática vocacional e social dos alunos de sua escola. (GRINSPUN, 2002, p. 17).

A Orientação Educacional no Brasil surgiu no início da década de 20, na capital paulista. Ela foi introduzida pelo professor e engenheiro suíço Roberto Mange, cujos trabalhos iniciais foram realizados na área de orientação profissional. (SAVIANI, 2007).

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil no ano de 1939, e formava bacharéis denominados técnicos de educação (termos que poderiam abranger muitas funções).

A primeira lei que mencionou a Orientação Educacional no país foi o Decreto – Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1941 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), formulada por Gustavo Capanema – ministro da Educação e Saúde Pública, que traz, em seu capítulo XII, a seguinte redação:

Art. 50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de seus problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais.

Art. 51. Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares.

Art. 52. Cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos da maior conveniência pedagógica.

Foi com as Leis Orgânicas de 1942, do ministro de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, que pela primeira vez se encontraram referências explícitas à Orientação Educacional. Sua função teria caráter corretivo e direcionado para o atendimento aos alunos problemas. Outra função seria a de velar para que os estudos e descanso do aluno ocorressem de acordo com as normas pedagógicas mais adequadas. Também teria o papel de esclarecer possíveis dúvidas dos alunos e orientar seus estudos para que sozinhos buscassem sua profissionalização. A profissão também seria regulamentada, tendo o Orientador Educacional que fazer um curso próprio de Orientação Educacional. (GRINSPUN, 2002).

Em 1942 as Leis Orgânicas de Ensino tornam obrigatória a presença do Orientador Educacional nas escolas secundárias (somente para escola industrial ou escola técnica, provavelmente por conta de suas origens profissionalizantes).

Em seguida seu papel recebe caráter disciplinar, alunos que saíam dos moldes desejados eram encaminhados ao SOE (Serviço de Orientação Educacional). Sua função era voltada para ajustamento e falta de disciplina, pouco ou nada voltada para a autonomia do aluno.

Em São Paulo, no ano de 1945, aparece o primeiro curso superior de orientação educacional tendo origem na PUC, em Campinas. (PASCOAL, HORONATO E ALBUQUERQUE, 2008)

Em 1958, por meio da Portaria de nº 105 do MEC o exercício da função de orientador educacional no ensino secundário foi regulamentado. Mas o primeiro registro oficial de um Orientador foi dado pelo MEC apenas em 1960.

Em 1961, a Lei nº 4024/61 (LDB) a orientação, antes introduzida somente no ensino secundário, passou a atender também o ensino primário. Nesta, a orientação tem um novo enfoque, suas atribuições voltam-se para todos os alunos e não mais somente para os alunos problemas. Nesse contexto, na LDB de 1961, o Orientador ganha status de Orientador Educativo (OE) e Vocacional, tornando seu trabalho mais minucioso e desenvolvido para todos os alunos, não mais voltado apenas para os “alunos-problema”.

Nesta lei, a Orientação Educacional vem com a função de contribuir para a formação integral da personalidade do adolescente, para seu ajustamento pessoal e social. Suas principais áreas de abrangência seriam as orientações escolar, psicológica, profissional, da saúde, recreativa e familiar (GRINSPUN, 2002).

A LDB de 1971 trouxe a obrigatoriedade do orientador nas escolas de 1º e 2º grau, sejam públicas ou particulares. No Capítulo I, no décimo artigo temos: “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade”.

O decreto Nº. 72.846, de 26 de setembro de 1973, regulamenta a lei Nº. 5.564, de 21 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968), a qual dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional, conferindo ao artigo 81, item III, da Constituição e decreta:

Art. 1º. Constitui o objeto da Orientação educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Art. 2º. O exercício da profissão de Orientador Educador é privativo:

I – Dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação educacional, possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos.

II – Dos portadores de diplomas ou certificados de orientador educacional obtidos em cursos de pós-graduação, ministrados por estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, devidamente credenciados pelo Conselho Federal de Educação.

III – Dos diplomados em orientação educacional por escolas estrangeiras, cujos títulos sejam revalidados na forma da legislação em vigor.

Art. 5º. A profissão de Orientador Educacional, observadas as condições previstas neste regulamento, se exerce na órbita pública ou privada, por meio de planejamento, coordenação, supervisão, execução, aconselhamento relativos às atividades de orientação educacional, bem como por meio de estudos, pesquisas, análises, pareceres compreendidos no seu campo profissional.

Art. 8º. São atribuições privativas do Orientador Educacional:

a) planejar e coordenar a implantação e funcionamento do serviço de Orientação Educacional em nível de: Escola e Comunidade.

b) planejar e coordenar a implantação e funcionamento do serviço de orientação educacional dos órgãos do serviço público federal, estadual, municipal e autárquico; das sociedades de economia mista, empresas estatais, paraestatais e privadas.

c) coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.

d) coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.

- e) coordenar o processo de informação educacional e profissional com vistas à orientação vocacional.
 - f) sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.
 - g) sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.
 - h) coordenar o acompanhamento pré-escolar.
 - i) ministrar disciplinas de teoria e prática da orientação educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.
 - j) supervisionar estágios na área da orientação educacional.
 - l) emitir pareceres sobre matéria concernente à orientação educacional.
- Art. 9º. Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições:
- a) participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;
 - b) participar no processo de caracterização da clientela escolar;
 - c) participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;
 - d) participar na composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;
 - e) participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;
 - f) participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários;
 - g) participar no processo de integração escola-família-comunidade;
 - h) realizar estudos e pesquisas na área da orientação educacional.

Em março de 1979, foi elaborado um código de ética, no qual se apresentam normas, deveres, impedimentos e relações profissionais para a profissão do OE. Seus deveres fundamentais orientam sua prática, pontuando aspectos ligados à sua conduta como profissional envolvido com a educação, respeitando os direitos da pessoa humana em todos os aspectos e lutando pela expansão da orientação profissional.

Na década de 1980, o orientador vai deixando as funções/denominações de atender alunos-problema, de psicólogo e facilitador de aprendizagem e vai com o tempo ostentando com mais autoridade técnica seu compromisso político com e na escola. A produção acadêmica na área da Orientação vai sendo ampliada numa dimensão mais crítica e questionadora; assim como os orientadores adotam uma função política comprometida com as causas sociais. (GRINSPUN, 2002).

Collares resume os vários períodos desse profissional, sistematizando-os da seguinte forma:

- Período Implementar: compreende o período de 1920 a 1941 e está associado à Orientação Profissional, preponderando a seleção e escolha profissional, nesse período o papel do orientador era auxiliar na escolha profissional de seus alunos com o intuito de inseri-lo no mercado de trabalho;
- Período Institucional – de 1942 a 1961: caracterizado pela exigência legal da Orientação Educacional nas unidades de ensino e nos cursos de formação dos orientadores educacionais; nesse período há a divisão funcional e institucional; surge a Escola Pública;
- Período Transformador – de 1961 a 1970: pela Lei 4.024/61, a Orientação Educacional é caracterizada como educativa, ressaltando a formação do Orientador Educacional e fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Período Disciplinador – de 1971 a 1980: conforme a Lei 5.692/71, a Orientação Educacional é obrigatória nas escolas, incluindo o aconselhamento vocacional. O Decreto 72.846/73, regulamentando a Lei 5.564/68, sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional, disciplina os passos a serem seguidos;
- Período Questionador - de 1980 a 1990: o Orientador Educacional interroga suas práticas, seus valores, a questão do aluno trabalhador, enfim, a sua realidade no meio social; a prática da orientação volta-se para a concepção de educação como ato político;

- Período Orientador – a partir de 1990: a orientação está voltada para a “construção” do cidadão comprometido com seu tempo e sua gente, trabalhando a subjetividade, obtida através do diálogo. (COLLARES, 2006, p.2).

Na LDB 9394/96, a Orientação Educacional é citada, apenas no artigo 64: Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB 9394/96).

A atual LDB nº 9396/96 não traz mais a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas, mas em função da sua trajetória e de todo o seu percurso histórico a Orientação Educacional tem conseguido o seu espaço dentro da escola. E atualmente caracteriza-se por um trabalho muito mais abrangente, tem a função de mediadora junto aos demais educadores, atuando com os demais membros da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas. Grinspun reforça:

O orientador está comprometido com a formação da cidadania dos alunos, considerando, em especial, o caráter da formação da subjetividade. Da ênfase anterior à orientação individual, reforça-se hoje, o enfoque coletivo (a construção coletiva da escola e da própria sociedade) sem, entretanto, , perder de vista que esse coletivo é composto por pessoas que devem pensar e agir a partir de questões contextuais, envolvendo tanto contradições e conflitos, como realizações bem sucedidas. (GRINSUN, 2002, p.27).

Hoje o Orientador Educacional, no discurso de Grinspun (2002), não atua mais por ser uma profissão que deva existir pela “obrigação”, pois na Lei 9394/96 não há a obrigatoriedade da Orientação:

Mas por efetiva consciência profissional, o orientador tem espaço próprio junto aos demais protagonistas da escola para um trabalho pedagógico integrado, compreendendo criticamente as relações que se estabelecem no processo educacional.” (GRINSUN, 2002, p.28).

Por ser uma área tão importante para a educação, o tema Orientação Educacional e o que se espera de sua atuação, no contexto educacional, bem como as divergências que envolvem a formação do profissional Orientador na atualidade, justificam a necessidade de desenvolver um estudo mais apurado sobre o assunto. Quer-se, portanto, discutir as interferências legais e práticas da Orientação no cenário educacional. Tendo em vista que a dificuldade de atuação do Pedagogo – orientador educacional vai além da dimensão da escola, penetrar-se-á nos aspectos legais de sua habilitação profissional, que, atualmente, sofrem alteração pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 01/2006).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNs), bem como o Parecer CNE/CP Nº 3/2006, asseveram que a Licenciatura em Pedagogia (sem habilitações específicas) realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica e também estabelece que devem ser observadas igualmente as disposições do Parágrafo Único do art. 67 da Lei nº 9.394/96, no sentido de que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Sendo a organização escolar eminentemente colegiada, cabe prever que todos os licenciados em educação possam ter oportunidade de ulterior aprofundamento da formação pertinente, ao longo de sua vida profissional. De acordo com a nova legislação, não mais cabe, como outrora (na vigência da legislação anterior – Lei nº 5.540/1968 e currículos mínimos), conceber a formação para as funções supracitadas como privativas dos Licenciados em Pedagogia. (PARECER CNE/CP Nº 3/2006)

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia não têm por objetivo abolir a Orientação Educacional das Unidades Educativas. O que se aborda são a formação e o fim das habilitações na graduação em Pedagogia. Mas como consequência, abriu a possibilidade para todos os licenciados em Educação trabalharem na área, com uma formação em menor tempo que o Pedagogo Escolar (que possui uma formação plena).

Com base em tais referências, foram desenvolvidos métodos e técnicas que prevalecem até a atualidade. A especificidade da orientação educacional será, ajudar o adolescente obter um desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade [...] Apesar de cronologicamente a fase de orientação individual anteceder a orientação grupal uma não elimina a outra, ambas convivem na prática da orientação brasileira. (PIMENTA, 1995, p.27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo evidenciou que apesar de ter percorrido um longo e difícil percurso, atualmente o orientador educacional ganhou seu espaço dentro das escolas, como agente necessário para a formação de toda a comunidade escolar. O orientador faz parte da gestão democrática escolar, atua como ligação entre a instituição de ensino e todo o âmbito escolar.

O trabalho do orientador educacional é auxiliar o aluno em sua realidade, compreender a história de cada um e inseri-lo nesse contexto.

Nesse sentido, Grinspun (2003, p. 154) afirma: A prática do orientador educacional deverá estar centrada na realidade dos alunos, propiciando-lhes as condições favoráveis à aquisição do conhecimento e concomitante a esta aquisição, o próprio desenvolvimento.

Diante de uma sociedade marcada pela violência, e de uma escola que muitas vezes acaba refletindo essa violência, a Orientação Educacional tem muito a contribuir com a dinâmica escolar uma vez que sua visão humanista visualiza o ser humano na sua totalidade. Ter consciência da importância desse olhar permite ao aluno, em formação, a possibilidade de perceber-se como um indivíduo humanizado, capaz de operar mudanças em si mesmo, reinterpretando a realidade de forma crítica e intervindo de maneira adequada no meio social no qual está inserido. (Dobjenski, 2013).

Cabe salientar, que o aluno constrói sua própria história/consciência através de tudo o que foi conhecido dentro e fora da escola, e compete ao orientador educacional ajudar esse estudante a compreender esse meio e saber como comportar-se em relação a ele.

Portanto, o assunto ora aqui ilustrado, o papel do orientador educacional é de extrema importância para o contexto escolar. Não tem como imaginar uma escola sem orientação

escolar, este profissional em seu contexto faz a diferença para uma comunidade escolar melhor, não resta mais dúvida da sua importância!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela. O mediador da Escola. NOVA ESCOLA. Editora Abril. Ano XXIV. Nº220. Março de 2009. Ministério da Educação FNDE.

ASSIS, N. Revendo o meu fazer sob uma perspectiva teórico-prática. In: GRINSPUN, M.P.S. (Org.) A prática dos orientadores educacionais. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Primeira Lei de Diretrizes e Bases.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases sancionada durante o regime militar.

BRASIL, DECRETO - No 72.846, de 26 de setembro de 1973. Acerca do objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva. A função do orientador educacional. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CARVALHO, Haus Bene. O papel do orientador educacional na escola. 2009. Disponível em: < <http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 03 de março de 2019.

COLLARES, S. Novas conquistas do pedagogo: a orientação educacional na área sócio econômica. In Anais do 1. / Congresso Internacional de Pedagogia Social da UNOESTE. Mar/2006.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. Coordenação Pedagógica: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DOBJENSKI, Silmara Marcela. Atribuições do Orientador Educacional. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/atribuicoes-do-orientador-educacional/27856>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2002.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. A prática dos orientadores educacionais. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

GRINSPUN, Mirian P.S. Zippin. Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, José do Prado. Princípios e métodos da orientação educacional. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1984.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação e Prática do Educador e do Orientador. Campinas: Papirus, 1994.

SANTOS, O. B. Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional. São Paulo: Pioneira Editora, 1980.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2007.

SPRICIGO, Fabrício. O ORIENTADOR EDUCACIONAL: atuação, formação profissional e dilemas enfrentados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilitações em Pedagogia. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2419/2048>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

PEDAGOGIA: AS PRÁTICAS DO PEDAGOGO NO ÂMBITO JURÍDICO **PEDAGOGY: PEDAGOGY PRACTICES IN THE LEGAL FRAMEWORK**

Patrícia Aparecida Trindade Vargas

VARGAS, Patrícia Aparecida Trindade. **Pedagogia: As práticas do pedagogo no âmbito jurídico.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 155-162, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Este artigo buscou analisar, conceituar, descrever e fazer uma reflexão referente sobre a temática do pedagogo no âmbito jurídico. Foi analisado o papel do pedagogo na esfera jurídica, a importância deste profissional como suporte aos fóruns e tribunais. Foi estudado o trabalho do pedagogo como profissional indispensável em demandas judiciais, nas quais são muito pouco divulgadas nesta área. Diante do cotidiano vivenciado no poder judiciário, evidencia-se a necessidade deste apoio técnico, profissional, humanizado e de cunho educacional. A principal justificativa da escolha desse tema foi para esclarecer a importância da pedagogia jurídica no ambiente judicial. O objetivo do presente estudo foi fazer uma reflexão sobre a pedagogia e alinhar ao direito. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Pedagogia Jurídica. Educação. Direito.

ABSTRACT

This article sought to analyze, conceptualize, describe and reflect on the theme of the pedagogue in the legal field. The role of the pedagogue in the legal sphere was analyzed, as well as the importance of this professional as a support to forums and courts. The work of the pedagogue as an indispensable professional in judicial demands was studied, in which they are very little known in this area. Given the daily life experienced in the judiciary, the need for this technical, professional, humanized and educational support is evident. The main reason for choosing this theme was to clarify the importance of legal pedagogy in the judicial environment. The aim of

this study was to reflect on pedagogy and align it with law. The methodology used was the literature review.

Keywords: Legal Pedagogy. Education. Right.

INTRODUÇÃO

Este artigo buscou aprofundar-se na relação do pedagogo na esfera jurídica, apresentar a ligação do pedagogo no campo do direito, fazendo uma reflexão da importância e da necessidade da pedagogia jurídica.

A pedagogia não está somente nas escolas, ela também é extra muros. Tem que ser desmistificada a ideia que o pedagogo é somente um professor, são várias as opções da carreira a serem seguidas e uma delas é a pedagogia jurídica.

Sobre esta perspectiva ressalta-se a defesa de Libâneo (2007, p.51) no que se refere à atuação do pedagogo no tribunal do júri quando cita:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, a escola e muito menos a docência. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto às práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia.

A pedagogia jurídica vem como um braço ao sistema judiciário, ao viés de que existe um sistema necessitando de um profissional que entenda da educação, didática e metodologias.

Foram analisadas e apresentadas as necessidades, funções, imprescindíveis e a importância do pedagogo na esfera jurídica. Quando descrevemos o pedagogo jurídico, podemos descrevê-lo como um agente ativo educacional no campo do direito/juridicamente. A pedagogia é uma ciência de cunho didático, ela estuda, investiga e contempla todos os níveis de educação/ensino.

DESENVOLVIMENTO

A palavra pedagogia tem origem na Grécia antiga e vem das palavras: "paidós" ("da criança") e "age in" ("conduzir"), a Pedagogia vem para se preocupar com a educação e atuar nos mais diversos campos.

A Pedagogia é a ciência que estuda e aplica doutrinas e princípios visando um programa de ação em relação à formação, aperfeiçoamento e estímulo de todas as faculdades da personalidade das pessoas, de acordo com ideais e objetivos definidos. A Pedagogia também faz o estudo dos ideais e dos meios mais eficazes para realizá-los, de acordo com uma determinada concepção de vida (HOLTZ, 2006, p 6).

Amparando-se nas ideias de Holtz (2006), é possível afirmar que o especialista em Pedagogia, ou seja, os pedagogos devem estar aptos para atuar em qualquer espaço socioeducativo formal ou não formal, pois esse profissional trabalha com a educação na integralidade do ser humano. De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), no artigo 22.

Se existem muitas práticas educativas, em diferentes lugares, cabe, portanto, delimitar e compreender o que é a pedagogia e suas várias expressões na sociedade.

De acordo com Libâneo (2007, p.33):

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

A pedagogia, hoje, considerada presente em todos os âmbitos sociais, onde os seres humanos se inter-relacionam diariamente de forma negativa ou positiva, é considerado um processo educativo. Pois, a pedagogia por ser uma ciência da educação, acredita em um processo contínuo de aprendizagem, dentro e fora da escola, como estabelece Cordeiro, Santos e Ferreira (2016):

Ressalta-se que a Pedagogia é o campo do conhecimento que se detém em estudar a educação ou o ato educativo, ocupando-se da educação intencionalizada, ou melhor, de investigar quais os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, bem como, os processos e meios dessa construção, buscando unir teoria e prática, aplicando-os em qualquer espaço (CORDEIRO, SANTOS E FERREIRA, 2016, p. 132).

Nesta acepção, o pedagogo pode contribuir profissionalmente desempenhando funções docentes, agindo na organização de projetos e experiências educacionais escolares e fora da escola, isto é, ele pode agir em diversos espaços, sendo a esfera jurídica mais uma dessas oportunidades.

No entanto, alertam Pimenta (2002) e Libâneo (2002), se as áreas de atuação dos pedagogos são amplas em nossa sociedade, isso deveria ser considerado na formação desse profissional.

Nesse sentido, Libâneo (2010, p. 26) afirma que “[...] as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades”.

Libâneo destaca as três modalidades de educação: A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos (...). A educação não formal seria realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações com os indivíduos (LIBÂNEO, 2010, p. 31, grifo nosso).

Analisando o conteúdo programático do curso de graduação em pedagogia, nota-se a escassez de disciplinas relacionadas ao campo profissional do futuro profissional. O pedagogo pode trabalhar em diversas áreas que não seja especificamente a educação formal, dentro da esfera escolar.

Neste aspecto podemos sugerir a pedagogia jurídica, um grande campo de atuação para os pedagogos e com um enorme déficit desses profissionais no Poder Judiciário.

Compreende-se por Pedagogia Jurídica todo campo do conhecimento que estuda os processos de educação jurídica. Esta ocorre mediante o ensino e a aprendizagem dos princípios, das normas, dos institutos e dos procedimentos jurídicos de caráter oficial ou não, dos significados criados por seus conteúdos e aplicações, pelas formas de regulamentação

produzidas, mediante processos interativos desenvolvidos por pessoas e instituições em tempos e espaços determinados (LEITE, 2003, p. 14).

Com dados nestes pressupostos evidencia-se a urgência da inclusão do Pedagogo no meio jurídico, como um especialista que se apresenta apto de intervir e proporcionar o andamento educacional no âmbito civil e criminal, com a meta de confirmar para que se obtenha um olhar ampliado da pedagogia.

Neste sentido Franco (2006, p. 105) exalta que:

Precisamos urgente convocar pedagogos para trabalhar em diversas instâncias sociais, fora da esfera escolar, mas que possuem forte potencial educativo. Caberá a este pedagogo, profissional formado na dimensão da compreensão e transformação da práxis educativa, redirecionar em possibilidades educativas as diversas instâncias educacionais da sociedade...

Cabe salientar que a regulamentação ao cargo de pedagogo em instituições do campo jurídico, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 1/2006, teve papel importante, pois a referida legislação ampliou a possibilidade de atuação do pedagogo nos espaços não escolares. Sendo que essa resolução veio para regulamentar o curso de Pedagogia e estabelecer que as instituições de ensino superior devam formar profissionais para atuarem na docência escolar e na gestão escolar e não escolar, ou seja, em espaços e instituições nas quais se realizam práticas educativas e se constroem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Segundo a resolução CNE/MC n. 2, de (2015), a formação do pedagogo deve contemplar um campo que proporciona a identificação de diversos problemas direcionados à educação, vinculados a realidades complexas. Seja social, econômicas, religiosas, políticas sociais, culturais ou étnico-raciais.

Neste viés que destacamos a Pedagogia Jurídica, como uma prática educativa que ocorre fora do ambiente escolar, contudo ela se desenvolve em um ambiente institucionalizado, organizado e sistematizado por leis e regras que visam regulamentar o trabalho e beneficiar a sociedade por meio da contribuição na resolução de problemas legais (CORDEIRO, SANTOS e FERREIRA, 2016, p. 133).

Conforme o CNJ – Conselho Nacional de Justiça: A pedagogia foi inserida no Poder Judiciário via legislação que dispõe acerca da Infância e da Juventude através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei nº 8.069/90). Em seus artigos 150 e 151, o ECA estabelece que o Poder Judiciário mantenha equipes interprofissionais forenses nas Varas da Infância e da Juventude para oferecer subsídios aos magistrados. Diante disso, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou o Provimento nº 36, de 5 de maio de 2014, que cita os profissionais que deveriam compor essas equipes (art. 1º, inciso 3), determinando aos Tribunais que "estruturam todas as varas hoje existentes com competência exclusiva em matéria de Infância e Juventude, bem como do Tribunal com equipes multidisciplinares composta de, ao menos, psicólogo, pedagogo e assistente social.

Cabe salientar a área de atuação do pedagogo na esfera jurídica:

Orientação a menores infratores: Menores de idade que foram apreendidos na prática de delitos ficam internados em instituições especializadas. O Pedagogo Jurídico atua em várias frentes: como professor, no caso de internos de longa

permanência, orientador, no caso de menores com dificuldade de aprendizado, e como consultor perante o poder Judiciário. Como professor, o Pedagogo pode dar aulas de várias disciplinas aos internos para que esses possam ficar o mais próximos possível do processo educacional. Como orientador, conversa e ajuda quem tem problemas em aprender alguns conteúdos. É uma atividade bastante delicada porque o Pedagogo poderá entender como e porque o aluno apresenta problemas para aprender ou até conviver com outras pessoas. Contudo, o Pedagogo não substitui o Psicólogo, e dependendo do caso, pode encaminhar o menor para atendimento especializado. O Pedagogo pode organizar visitas externas às instituições culturais com os internos para que eles tenham outro contato com a sociedade.

Fórum de Justiça: No fórum de justiça, o Pedagogo Jurídico tem uma atuação bastante diversificada. Ele organiza as visitas de pessoas que pretendem adotar um filho, por exemplo. Esse procedimento é fundamental, visto que, antes de uma criança ou adolescente ser adotado, os pretendentes passam por um complexo processo de avaliação. O profissional de Pedagogia também realiza visitas a abrigos de menores que, por decisão judicial, foram afastados do convívio com seus pais. Há casos de crianças abandonadas, que ficam sob a tutela do Estado. O Pedagogo conversa com a direção do local e com os atendidos, para acompanhamento. Dependendo de como o menor está, e do andamento do processo judicial, o profissional pode solicitar encaminhamento para atendimento especializado com Psicólogos e Psicopedagogos. Afinal, essas instituições procuram ressocializar o atendido e prepará-lo para viver na sociedade.

Processos judiciais: O Pedagogo, por ser um especialista na área educacional, vem sendo requisitado para atuar como consultor para promotores e juízes no caso de processos que envolvam menores de idade. Como são situações delicadas, o profissional tem capacidade de fazer uma avaliação das condições de vida do menor envolvido, tanto como réu quanto como testemunha. Esse parecer ajuda a fundamentar denúncias, no caso da Promotoria, ou julgamentos, para o Tribunal do Júri. Pedagogos Jurídicos também podem atuar com o menor envolvido, orientando-o quanto aos procedimentos legais. Contudo, o Pedagogo não pode trabalhar na orientação em nível do Direito, que é papel dos advogados ou promotores, mas ajudá-lo a entender todo o processo, especialmente o papel de cada um, como o do juiz, promotor, acusação, defesa e tudo mais.

Consultoria nas Varas e Tribunais: Profissionais da Pedagogia podem trabalhar dentro das Varas de Família, de Violência contra a Mulher, Infância e Juventude, Crimes contra Crianças e Adolescentes, para ficar em alguns exemplos. Como o Pedagogo lida com a parte educacional, terá uma avaliação bastante especializada. Ele avalia a vulnerabilidade da realidade da pessoa envolvida, bem como situações de abandono (especialmente em casos que tenham menores de idade ou idosos). O Pedagogo Jurídico pode desenvolver e sugerir metodologias de ensino, atividades pedagógicas e educacionais para públicos específicos. Como possui uma formação voltada para a educação, terá subsídios para orientar promotores e juízes sobre esse assunto.

Salienta Lopes, sobre ao assunto:

Em relação a essas atribuições, podemos constatar que os pedagogos desenvolvem múltiplas funções dentro de cada núcleo do Tribunal, porém todos eles envolvem a criança e o adolescente. Dentre essas atividades podemos citar: elaborar projetos e materiais educativos. Fiscalizar locais que possam trazer algum dano ou risco para crianças e 4 adolescentes que estejam presentes, trabalhar com o apadrinhamento emocional e financeiro de crianças e adolescentes que estão em abrigos, analisando e fazendo coleta de informações sobre os candidatos a adoção, conhecer os abrigos e as crianças e adolescentes que esperam ser adotadas. Os pedagogos também trabalham com capacitações de profissionais dentro do tribunal. Estes trabalhos estão divididos em projetos (como cursos de capacitação, de extensão, oficinas de trabalhos, roda de debates, exposições, seminários, palestras e relatórios). Também atuam em outras atividades que envolvam a criança e o adolescente e promovem a reintegração

familiar, analisando se determinada criança deve ou não ser destituída do poder da família de origem.

Sobre esta perspectiva ressalta-se a defesa de Libâneo (2007, p. 51) no que se refere à atuação do pedagogo no tribunal do júri quando cita: É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, a escola e muito menos à docência. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto às práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia.

Sobre esta temática, Riane Freitas (2012) enfatiza que o pedagogo pode ser lotado em Varas especializadas nos Fórum Cível e Criminal, para atuar diretamente em ações judiciais, de forma a subsidiar as decisões dos juízes, em matérias como guardar alimentos, curatela, adoção, crimes de ameaça, lesão corporal, homicídio, execução de penas, entre outras.

Segundo a autora, nas lotações, é contemplada a constituição de uma tríade multidisciplinar, composta por psicólogo, assistente social e pedagogo, integrando as equipes técnicas ou multidisciplinares, cuja finalidade é fornecer subsídios aos juízes, os assessorando nas tomadas de decisões e auxiliando-os em outras tarefas que possam contribuir para a garantia de direitos aos sujeitos usuários do Sistema de Justiça.

Riane (2012 p. 17) salienta também, que cabe ao profissional elaborar estudos de caso, laudos, pareceres, avaliações, de acordo com as necessidades do juízo e até mesmo realizar perícias ou ser assistente técnico em determinados processos voltados para o campo jurídico. O arsenal teórico-metodológico proveniente da formação básica do pedagogo, ao ingressar na área jurídica, é acrescido por outros saberes, próprios da instituição judiciária. São conteúdos advindos das legislações (regras, normas, dogmas e conceitos oriundos do direito), regras institucionais de administração da entidade; regras informais do relacionamento institucional; e outros saberes, construídos sobre o mesmo objeto de intervenção (ou de compreensão e encontro) e que circula [...] nas relações e nas peças processuais (BERNARDI, 2005, p. 22).

Cabe salientar que a construção qualificada na área de educação ultrapassa o campo escolar formal, englobando também, campos de diversas áreas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a pedagogia é abrangente, que acontece em diversos espaços, desenvolvendo uma novas cenas para a profissão de pedagogo. Atualmente, podemos afirmar que a pedagogia não se aplica somente à educação formal, a pedagogia como educação, vem para sanar diversas lacunas na sociedade como questões políticas, sociais, econômicas, culturais, jurídicas e etc.

O pedagogo jurídico é um profissional capacitado e muito requisitado no âmbito do judiciário, sendo protagonista em decisões, agindo como um braço do judiciário. Na esfera jurídica podemos afirmar a importância do pedagogo em processos que necessitam de um olhar deste especialista, neste aspecto percebemos a importância deste profissional em outras esferas que não seja entre os muros na escola, ele pode abranger diversas áreas.

Portanto, podemos concluir que a profissão de pedagogo ultrapassa as mais variadas instâncias, cabe também a este profissional da educação associar a pedagogia e o direito, se tornando um agente essencial no judiciário e sua contribuição com a sociedade.

Esperamos que este artigo, venha a contribuir com todos aqueles que possuem interesse no assunto da pedagogia no âmbito jurídico.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, D. C. F. A construção de um saber psicológico na esfera do Judiciário Paulista: um lugar falante. In: FÁVERO, E. T. (org). O Serviço Social e a psicologia no Judiciário: construindo saberes, conquistando direitos. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/infancia-justica-goiana-possui-3-maior-numero-de-pedagogos-do-pais/>. Acesso em 25 jul. 2021.

CORDEIRO, Jéssyca Santos; SANTOS, Marina de Assis Oliveira; FERREIRA, Diana Lemes. O pedagogo que atua no ministério público do estado do Pará: práticas, desafios, perspectivas e identidade profissional. Revista Murupii, Práticas pedagógicas: desafios e perspectivas. Belém, Pará, v. 3, ano 3, p.131-147, 2016.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: Pimenta, S. G (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, R. C. F. O Trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará: os desafios da inovação no exercício profissional. Belém 2012. Disponível em: www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertiane.pdf. Acesso 20 jul. 2021.

HOLTZ, Maria Luiza Marins. LIÇÕES DE PEDAGOGIA EMPRESARIAL. Disponível em: http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf Acesso em 20 jul. 2021.

LEITE, Maria Cecília L. Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico. 2003 386 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? José Carlos Libâneo. – 12. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

LOPES, Laylla Nayanne Dias. PEDAGOGIA JURÍDICA: AS PRÁTICAS DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS. Disponível em: http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/Pesquisar_5/21-11-2016-22.27.08.pdf Acesso em 25 jul. 2021.

PEDAGOGIA JURÍDICA: O que é e para que serve? Disponível em: <https://blog.ampli.com.br/guia-de-profissoes/pedagogia-juridica-o-que-faz/>. Acesso em 22 jul. 2021.

PIMENTA, S. G. (org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

UM OLHAR PARA O BULLYING E CYBERBULLYING A LOOK AT BULLYING AND CYBERBULLYING

Patrícia Aparecida Trindade Vargas

VARGAS, Patrícia Aparecida Trindade. **Um olhar para o bullying e cyberbullying.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 163-169, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O presente artigo buscou analisar e fazer uma reflexão referente às problemáticas acerca do tema bullying e cyberbullying. Todos os dias a vida de várias crianças e adolescentes estão submetidas por dois acontecimentos cada vez mais frequentes: o bullying e o cyberbullying. Desse modo, estes fenômenos têm que ser levados a conhecimento de todos, por suas gravidades e por serem dois assuntos de extrema importância. A principal justificativa da escolha desse tema foi para esclarecer as causas e consequências do bullying e do cyberbullying entre crianças e adolescentes. O objetivo do presente estudo foi fazer uma reflexão sobre o bullying e cyberbullying. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Através de estudos bibliográficos, sabe-se que estas violências não são um obstáculo individual ou peculiar. Primeiramente o artigo foi dividido em tópicos: a definição de bullying, conceitos, características e consequências; o cyberbullying ou bullying virtual e os personagens do bullying e cyberbullying: agressor (bullies), vítima e espectadores (testemunhas), que fazem parte destes contextos de violências. Percebe-se cotidianamente práticas intencionais, violentas, repetitivas e agressivas, causando angústia e sofrimento a este público de crianças e adolescentes. A relevância de estudar esse assunto foi ter o entendimento de que ambas as partes passam pelo sofrimento e conseqüentemente, precisam de acompanhamento e apoio.

Palavras-chave: Bullying e Cyberbullying. Personagens. Causas. Consequências.

ABSTRACT

This article sought to analyze and reflect on the issues surrounding bullying and cyberbullying. Every day the lives of many children and teenagers are subjected to two increasingly frequent events: bullying and cyberbullying. Thus, these phenomena have to be made known to everyone, due to their seriousness and because they are two extremely important issues. The main reason for choosing this theme was to clarify the causes and consequences of bullying and cyberbullying among children and adolescents. The aim of this study was to reflect on bullying and cyberbullying. The methodology used was the literature review. Through bibliographical studies, it is known that these types of violence are not an individual or peculiar obstacle. First, the article was divided into topics: the definition of bullying, concepts, characteristics and consequences; cyberbullying or virtual bullying and the characters of bullying and cyberbullying: aggressor (bullies), victim and bystanders (witnesses), who are part of these contexts of violence. Everyday intentional, violent, repetitive and aggressive practices are perceived, causing anguish and suffering to this audience of children and adolescents. The relevance of studying this subject was to have the understanding that both parties go through suffering and, consequently, need follow-up and support.

Keywords: Bullying and Cyberbullying. Characters. Causes. Consequences.

INTRODUÇÃO

Dois problemas que vêm se repetindo e sendo discutido é o bullying e o cyberbullying, esses tipos de conflitos não são fatos recentes. A principal justificativa da escolha desse tema versa para esclarecer as causas e consequências destes problemas. Percebe-se cotidianamente práticas intencionais, violentas, repetitivas e agressivas, causando angústia e sofrimento. Determina Rossato (2013, p. 45) que:

Bullying é definido como um comportamento agressivo, repetitivo e intencional dentro das escolas, praticado por uma ou mais pessoas (meninos ou meninas), voltado a violar humilhar, agredir, chantagear, assediar e considerado os mais “fracos”, ou seja, os mais vulneráveis física, psíquica, social e emocionalmente.

O Bullying também pode ocorrer na internet, quando, então, ele é chamado de Cyberbullying ou Bullying Virtual. Cyberbullying é uma prática de bullying por meio de ambientes virtuais, como redes sociais e aplicativos de mensagens.

As consequências do cyberbullying no mundo virtual são tão graves quanto as do mundo real, pois a calúnia nas redes sociais se multiplicou e o alcance é incontável. Portanto, diante da emergência do ciberespaço, as pessoas são questionadas sobre como caracterizar os novos conflitos sociais contidos no bullying e no cyberbullying, e qual a possibilidade de coibir essas formas de violências.

Diante deste contexto, configurou-se como problema de estudo, como identificar o bullying e o cyberbullying. Os objetivos do presente estudo foi fazer uma reflexão sobre o bullying e o cyberbullying, esclarecer a importância de identificar ambos os fenômenos. Este trabalho empenha-se a informar e explicar estes fenômenos, com seus pertinentes efeitos.

Bullying: conceitos, características e consequências

Na época atual, os quesitos que abrangem o assunto violência têm causado bastante polêmicas e observações de profissionais tanto da educação, como de outras áreas.

É importante frisar que o bullying não pode ser confundido com questões de indisciplina. Esse termo se revela quando há comportamentos violentos entre pares. São atitudes agressivas, intencionais, que ocorrem sem motivos evidentes e que causam sofrimento e dor.

Conforme o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008 – 2013): “Conjunto de maus-tratos, ameaças, coações ou outros atos de intimidação física ou psicológica exercido de forma continuada sobre uma pessoa considerada fraca ou vulnerável”.

Segundo Chalita (2008, p. 81): “Etimologicamente abordado, bullying, é um verbo derivado do adjetivo inglês *bully*, que significa valentão, tirano”.

O termo bullying, segundo Lopes Neto (2005), tem denominação inglesa, e surgiu na década de 1970, na Noruega.

As principais características do bullying são a conduta do agressor que é violenta, maléfica, cruel e nociva. Para se caracterizar bullying a conduta deverá ser praticada frequentemente. Acontece numa convivência onde há uma desigualdade de poder entre as partes envolvidas. São diversas as formas de crueldade que as vítimas passam: agressão psicológica, física, moral, verbal, corporal, sexual e material.

Para a psiquiatra Silva, as consequências psíquicas e comportamentais do bullying:

Além de os bullies escolherem um aluno-alvo que se encontra em franca desigualdade de poder, geralmente este também já apresenta uma baixa autoestima. A prática de bullying agrava o problema preexistente, assim como pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que, muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis. A autora, após uma criteriosa investigação do histórico de vida dos pacientes observou que não somente crianças e adolescentes sofrem com essa prática indecorosa, como também muitos adultos ainda experimentam aflições intensas advindas de uma vida estudantil traumática. Os problemas mais comuns são: sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social (transtorno de ansiedade social – TAS), transtorno de ansiedade generalizada (TAG), depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e transtorno do estresse pós-traumático (TEPT). Entre os quadros menos frequentes estão: esquizofrenia, suicídio e homicídio. (SILVA, 2010, p. 25).

Os resultados do bullying atingem todos os personagens envolvidos nesse fenômeno: o agressor, a vítima e a testemunha. O agressor por ter um comportamento agressivo tem como resultado, o afastamento e a ausência por assuntos escolares, e que poderá se tornar no futuro um adulto criminoso ou com problemas de adaptação social.

Os agressores são geralmente os líderes da turma na escola, os mais populares, aqueles que gostam de colocar apelidos nos mais frágeis. Assim como a vítima, ele também precisa de ajuda psicológica.

Cyberbullying ou Bullying Virtual

Segundo Belsey (2005):

Acredita-se que o termo cyberbullying foi inicialmente mencionado por Bill Belsey, educador canadense, que conceituou o fenômeno como o uso das TIC, seja por uma pessoa ou um grupo, de forma deliberada, repetitiva e hostil, com a intenção de prejudicar uma pessoa ou um grupo.

Em termos gerais, o processo de cyberbullying pode ser compreendido como um tipo específico de bullying que ocorre através de instrumentos tecnológicos e, sobretudo, telefones celulares e internet (Slone & Smith, 2008).

O cyberbullying constitui uma nova expressão do bullying enquanto agressão, ameaça e provocação de desconforto, sendo premeditadas e repetidas, realizadas com recurso de dispositivos tecnológicos de comunicação (e.g. e-mail, chat, blog, telemóvel, etc.), contra uma vítima de estatuto semelhante, mas que tem dificuldade em defender-se (AMADO et al., 2009). O Cyberbullying segundo Rodrigues:

Muito embora o Cyberbullying não consista em agressões físicas, e por isso é comumente visto como menos danoso, tem consequências tão ou mais graves quanto as do Bullying físico. O abuso sofrido pela vítima do Bullying virtual é, em sua maioria, de cunho psicológico, no entanto ela pode chegar a se tornar física em casos extremos. Ameaças de morte, agressão física e publicação de informações pessoais de vítimas são alguns dos meios mais violentos de Cyberbullying, já que coloca a vítima em situação de risco e constante apreensão diante da possibilidade de um atentado contra sua vida.

A Internet é um espaço online que suprimiu algumas barreiras sociais e espaciais do mundo físico como, por exemplo, aproximação de pessoas de diferentes lugares, facilitando a

comunicação e interação. Assim, a aproximação de pessoas que por alguma razão saíram de seu lugar de origem e através da internet mantém contato com antigos amigos e familiares. Com isso, o desenvolvimento tecnológico da sociedade apresenta aspectos positivos e negativos, podendo assim olhar a inserção da internet na vida cotidiana das pessoas de diferentes maneiras, principalmente entre os jovens. (Lévy, 1999; Castells, 2005; Franco, 2012). Segundo Porfírio:

Assim como ocorre com o bullying praticado fora do ambiente virtual, o cyberbullying pode ter sérias consequências para os jovens vitimados. Em geral, um quadro inicial de isolamento e tristeza pode evoluir para sérios quadros de depressão, transtorno de ansiedade e síndrome do pânico.

Se o caso não for descoberto e as sequelas não forem tratadas, as vítimas de cyberbullying podem carregar consigo sintomas de trauma pelo resto de suas vidas, o que provoca, muitas vezes, baixo desempenho escolar, baixa autoestima, dificuldades em se relacionar com os outros e se colocar no mercado de trabalho quando na vida adulta, além de problemas da busca de alívio dos problemas nas drogas e no álcool. Nos casos mais extremos, a vítima de cyberbullying pode cometer suicídio.

Recentemente, a tecnologia deu um novo olhar ao problema. E-mails ameaçadores, mensagens negativas em sites de redes sociais e mensagens de texto com fotos e texto constrangendo a vítima são conhecidos como intimidação virtual. No Brasil, o número desses casos violentos vem aumentando rapidamente.

O bullying inclui assédio, insulto, intimidação, agressão e calúnia sistemática. Quando esses problemas saíram do reino da coexistência física e passaram para o reino da coexistência virtual, devido à popularização do acesso à Internet e ao uso generalizado das redes sociais, somos agora um fenômeno generalizado de cyberbullying entre crianças e adolescentes.

Cyberbullying é uma prática de bullying em um ambiente virtual. O bullying é caracterizado pela perseguição e violência contínua e, além das formas mais humilhadas pelo público, exposições desagradáveis, apelidos de mau gosto, etc., a violência também pode levar à sua forma mais potencial de agressão pessoal. Já o cyberbullying é a mesma prática, mas ocorre por meio de canais de comunicação virtuais, o que pode causar maior dano psicológico à vítima.

Personagens Do Bullying e do Cyberbullying: Agressor (Bullies), Vítima e Espectadores (Testemunhas)

No momento em que se refere-se a bullying e cyberbullying, normalmente se pressupõe que existem apenas dois envolvidos: a vítima e o agressor. Entretanto, os entendedores sinalizam sobre um terceiro personagem, as testemunhas (espectadores).

O agressor (Bully) é aquele que faz o bullying ou cyberbullying, a vítima é aquela que sofre o bullying e o espectador (testemunha) é aquele que presencia o bullying.

Sobre os agressores Silva (2010, p.43) enfatiza que:

Os agressores, podem ser de ambos os sexos. Possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade e, na maioria das vezes, essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança que, em geral, é obtido ou legitimado através da força física ou de intenso assédio psicológico. O agressor pode agir sozinho ou em grupo. Quando ele está acompanhado de seus “seguidores”, seu poder de “destruição” ganha reforço exponencial, o que amplia seu território de ação e sua capacidade de produzir novas vítimas.

Muitas vezes, por terem uma autoestima elevada, os bullies são “tão cheios de si” que, curiosamente, se sentem bondosos e têm um sentimento positivo ao praticar a agressão. (CARPENTER; FERGUSON, 2011, p. 58).

Por isso, os estudiosos do assunto sabem que geralmente os bullies têm a aparência de uma criança normal, mas comumente apresentam as seguintes características que os transformam em vilões, de acordo com Carpenter e Ferguson:

- ✓ Têm necessidade de se sentir poderosos e de dominar;
- ✓ Têm necessidade de atenção;
- ✓ Têm necessidade de se sentir superiores;
- ✓ Não sentem remorso;
- ✓ Tornam-se agressivos com facilidade;
- ✓ Gostam de maltratar e de fazer outras pessoas sofrerem.

Segundo Silva (2010, p. 38), há certas características que influenciam a criança/adolescente a ser vítima de bullying, tais como:

características de personalidade (sinceridade, timidez, introversão, calma, etc.); ser novo na turma ou na escola; ter poucos amigos; ser superprotegido pelos pais; pertencer a grupos diferentes da maioria (religiosos, étnicos, etc.); possuir características físicas que o diferenciam da maioria (obesidade, magreza, coxear, gaguejar, usar óculos e/ou aparelho dos dentes, possuir piercings, cor da pele, etc.); possuir necessidades educativas especiais; ter interesses diferentes da maioria (poesia, leitura, línguas estrangeiras, etc.); usar roupas não adequadas à sua idade; demonstrar interesses diferentes da maioria (política, religião, etc.); ter problemas de saúde (asma, bronquite, alergias, diabetes, problemas de pele, etc.); ser portador de síndrome de down; ser superdotado; tirar boas notas ou muito mais.

Independente do agressor ser o principal responsável pelo cenário da violência, a testemunha é um personagem de suma importância e até mesmo indispensável para que esta cena continue. Desse modo, a testemunha é agente específica das ocorrências, não protegendo a vítima e, muitas vezes, até ajudando ainda mais o agressor.

A testemunha ou espectador serve como uma plateia incentivando as atitudes do agressor. Os que continuam no cenário do bullying e do cyberbullying como passivos da situação, permanecem por medo de serem as próximas vítimas. Estar entre o agressor e a vítima em geral não é nada simples para quem vive essa experiência, podendo significar mais um espetáculo a que se assista e que delicie na escola ou na rua, ou ainda o sofrimento de ver os amigos sendo ridicularizados e violentados e não saber ou não conseguir fazer nada que elimine os atos a que assiste. Salienta Rossato (2013, p. 85):

Não existe show sem plateia, e na mesma medida no bullying não há espectador neutro: ou denuncia ou denuncia o agressor e defende a vítima, ou incentiva, direta ou indiretamente, a estrela do show (o bully) e o bullying, transformando-se em um espectador que de forma ativa ou passiva irá ajudar o agressor.

Os fenômenos do Bullying e do cyberbullying, não é apenas formado por vítimas e agressores. A grande maioria dos envolvidos no fenômeno é composta pelos espectadores, também chamados de testemunhas:

(...) a forma como reagem ao bullying permite classificá-los como auxiliares (participam da agressão), incentivadores (incentivam e estimulam o autor),

observadores (só observam ou se afastam) ou defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper). (NETO. 2004, p.52).

Portanto, para os que testemunham o bullying e o cyberbullying, pode incidir o temor de ser a próxima vítima ou de sofrer represálias. Desse modo, podem padecer de intensas angústias, ansiedade e outros problemas psicológicos em virtude da sua omissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo foi analisado o bullying e o cyberbullying. São temáticas de grandes preocupações, que vêm sendo classificadas como conflitos globais, esses assuntos que vem aumentando. Ocorre num relacionamento onde há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, trazendo inúmeras consequências para as vítimas, desde o isolamento até o suicídio. Cada vez mais o bullying e o cyberbullying vem chamando a atenção de vários profissionais e da área da educação.

Percebe-se que estas violências compreendem todas as formas de atitudes agressivas e intencionais. As causas do bullying e do cyberbullying são diversas, as mais comuns são atitudes e hábitos maldosos, cruéis, repetitivos, agressivos e violentos, adotados por um ou mais crianças e adolescentes com a intenção de humilhar a vítima com desigualdade de poder.

Cabe salientar que, as consequências para a vítima na maioria das vezes são transtornos psíquicos e comportamentais, comprometendo o psicológico. Mas as consequências do bullying e do cyberbullying não alcançam apenas as vítimas, estando agressores e testemunhas também sujeitos aos seus efeitos. Diante desta triste realidade, reconhecer o problema e os personagens são os caminhos para a solução, pois o bullying e o cyberbullying sempre deixam sequelas aos que estão envolvidos nestas violências.

REFERÊNCIAS

AMADO, J., et al. Cyberbullying: um novo campo de investigação e de formação. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 301-326

BELSEY, B. Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation. 2005. Disponível em: < http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf >. Acesso em: 05 feb 2021.

CARPENTER, Deborah; FERGUNSON, J. Christopher. Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies. São Paulo, 2011.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da Amizade. Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores. 1ª ed. São Paulo: Editora Gente, 2008.

Dicionário PRIBERAM da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/bullying> [consultado em 05-12-2015].

LÉVY, P. (1999). Cibercultura. Editora 34: São Paulo.

NETO, Lopes A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

PORFÍRIO, Francisco. "Cyberbullying"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em 05 de maio de 2021.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Cyberbullying"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em 05 de maio de 2021.

ROSSATO, Geovanio; ROSSATO, Solange Marques. Educando para a superação do "bullying escolar". 1 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying - Mentres perigosas nas escolas. 1 ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010.

SLONJE, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE EDUCATIONAL FRAMEWORK

Luciano da Silva Dário
lucianosdario@yahoo.com.br

DÁRIO, Luciano da Silva. **A importância das aulas de Educação Física no âmbito educacional.** *Revista International Integralize Scientific*, Ed.03, n.3, p. 170-179, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O tema a importância das aulas de Educação Física no âmbito educacional representa um assunto muito importante em relação aos gestores e aos educadores. O objetivo é descrever a importância das aulas de Educação Física no âmbito educacional. Este estudo será uma revisão de literatura com o tema "A importância das aulas de Educação Física nas escolas.", com buscas por meio de artigos em periódicos nacionais, publicados em português disponíveis nas bases de dados pertencentes a *Google Acadêmico (Scholar)* e *Literatura Latino-americana e do*



Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os critérios de seleção dos artigos serão no idioma em português/inglês, publicados no período de 2014 a 2020, utilizando-se os descritores: Âmbito educacional; Educação Física; Educadores. Foram considerados como critérios de inclusão livros. Excluíram-se os artigos e livros que não tratavam sobre o tema proposto. Passando pelo exposto dá importância do ensino, pelos aspectos gerais e específicos da ação dos movimentos, sua relação com o desenvolvimento cognitivo, a importância da Educação Física no âmbito educacional e por fim, exercícios que podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor, englobando aqui também o afetivo, social e cognitivo.

Palavras-chaves: Desenvolvimento cognitivo. Educação Física. Educadores.

ABSTRACT

The theme of the importance of Physical Education classes in the educational field represents a very important issue in relation to managers and educators. The objective is to describe the importance of Physical Education classes in the educational scope. This study will be a literature review with the theme "The importance of Physical Education classes in schools.", With searches through articles in national journals, published in Portuguese available in the databases belonging to Google Scholar (Scholar) and Literature Latin American and Scientific Electronic Library Online (SciELO). The selection criteria for articles will be in Portuguese / English, published between 2014 and 2020, using the descriptors: Educational scope; PE; Educators. Books were considered as inclusion criteria. Articles and books that did not deal with the proposed topic were excluded. Going through the exposure of the importance of teaching, the general and specific aspects of the action of movements, its relationship with cognitive development, the importance of Physical Education in the educational scope and finally, exercises that can contribute to psychomotor development, also encompassing the affective, social and cognitive.

Keywords: Cognitive development. PE. Educators.

INTRODUÇÃO

A Educação Física educacional acentua Marcelino (2018) é um tema mal compreendido, pois desde que foi incluída nas escolas, havia uma meta a ser cumprida. Na época do higienismo, por exemplo, o objetivo era incentivar a população a cuidar melhor da higiene, e o melhor caminho para alcançar os demais era pelas escolas. No período do militarismo a educação física foi adaptada para ter um corpo forte, resistente e ativo, e os demais que não se encaixavam nesse perfil eram julgados ruins e isolados das aulas.

As aulas de Educação Física nos dias de hoje, não existe essa divisão de aptidão física, todos são tratados e treinados igualitariamente, e com adaptações aos que precisam ou necessitam. O esporte aplicado na educação física segundo Oliveira (2016) facilita a detecção de educandos que têm alguma facilidade em determinada atividade, e até descobrindo talentos. Podendo, dessa maneira, o educador potencializar nos educandos suas habilidades, pois contém cinco conteúdos de base, sendo eles; esportes, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança.

No âmbito educacional ressalta Almeida (2015) o educador pode ensinar a prática de forma correta, para que o educando saiba agir em cada situação, mas se divertindo com as práticas aplicadas. Fazendo com que o educando se sinta incluído nas aulas para que participe e interaja com seus colegas, diminuindo a tensão, aumentando a autoestima e assim desenvolvendo suas habilidades motoras no geral.

O planejamento segundo Lee (2016) precisa ser preciso em relação ao conteúdo e, o educador elucida para que com isso o educando se sinta feliz em aprender tudo o que o educador está ensinando com aquele estudo.

A prática pedagógica é essencial e a atuação do educador nesse processo ajuda no sucesso do educando, utilizar duas vertentes: a construção do conhecimento e a avaliação para demonstrarmos como a prática pedagógica eficaz ajuda nesse objetivo almejado nos planejamentos.

Diante do exposto o objetivo que se tem com presente artigo é de descrever a importância das aulas de Educação Física no âmbito educacional.

Para isso os objetivos específicos são:

- A) Analisar o jogo nas aulas de Educação Física;
- B) Analisar o aprendizado do educando através das atividades lúdicas.

O texto está disposto em um tópico onde a primeira parte desenvolve uma análise sobre os jogos para o desenvolvimento dos educandos. A segunda parte tem o foco de demonstrar o aprendizado que se desenvolve nas aulas de educação física. Por fim, as considerações finais demonstram a importância da educação física no processo educacional.

A EDUCAÇÃO FÍSICA: OS JOGOS E O APRENDIZADO

No âmbito educacional segundo Ribeiro (2014) às aulas de educação física são uma parte importante do processo do aprendizado e deve ser incentivado para desenvolver, manter hábitos de prática de exercício ao longo da vida e prover instruções sobre como adquirir e manter uma aptidão física adequada, além dos programas escolares.

É preciso também incentivar o engajamento em atividades extracurriculares, com objetivo recreacional para os educandos e, o objetivo nas aulas de Educação Física referente ao educando é o bem-estar e a atividade física destaca que incentiva a adoção de um estilo de vida apropriado, com prática de exercícios por toda a vida e com o intuito de manter o condicionamento físico suficiente para a melhoria da capacidade funcional e da saúde.

O objetivo principal da atividade física segundo Ferreira (2016) é criar o hábito e o interesse pela atividade física de modo regular, não visando ao desempenho competitivo, mas com integração e, a atividade física agradável e prazerosa deve ser incluída no cotidiano para toda a vida.

A relação dos educadores com os saberes que ensinam constituinte essencial da atividade docente é fundamental para a configuração da identidade profissional.

O saber acentua Tsi (2015) é um tipo de conhecimento que os educadores são supostos possuir e transmitir aos educandos e é uma visão dos saberes como fatos e teorias.

Como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas, quando o educador tem a consciência de que a educação é algo mutável e que se adapta a cada tipo de estudante, e segue o rendimento da classe, ele começa a enxergar o verdadeiro papel transformador que tem.

Assim, segundo Antunes (2014) a relação do educador com o educando vai concorrer para compensar as falhas dos materiais e para dar calor humano ao processo ensino-aprendizagem.

Tornando o aprendizado mais eficaz e motivando o educando a aprender de forma correta, a compreensão do papel do docente e a mudança nas formas de ensinar, permite que o educando frente ao processo de ensino e aprendizagem possibilite a melhor compreensão, na ocasião em que o estudante descobre as variadas formas de aprender e com um olhar mais simplificado para o seu aprendizado, o conhecimento que o estudante adquiriu permanece com ele para o resto de sua vida.

É importante segundo Souza Júnior (2014) oferecer alternativas para a prática desportiva, contemplando interesses individuais e o desenvolvimento de diferentes habilidades motoras. Contribuindo para a descoberta de talentos, a participação em jogos esportivos envolve uma interação complexa de fatores físico, psicológico e social, o foco da avaliação médica geral deve ser relacionado à saúde.

E em relação ao bem-estar do educando e de todos ao seu redor, características como velocidade, potência muscular e agilidade são importantes para o sucesso atlético e são primariamente determinadas pela genética.

Além disso, segundo Darido (2016) a atividade física melhora as habilidades motoras, a expressão pessoal e de liberdade, leva o educando a um maior desenvolvimento espaço-temporal.

Ocasionalmente uma melhora na adaptação social, é considerado um papel importante no desenvolvimento, tanto em termos de crescimento, como nas habilidades motoras e autoconceito, a atividade física é capaz de desenvolver hábitos regulares na alimentação e em especial na prática diária da realização das atividades físicas e os benefícios da atividade física.

O educador deve valorizar o aprendizado do educando em relação a dar todo o suporte necessário em relação ao educando aprender de forma correta e com isso o educando consiga se desenvolver plenamente e se aprimore com o seu aprendizado pleno em educação física.

2.1 O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O jogo segundo Silva (2016) é fonte de alegria, de equilíbrio e de desenvolvimento e, quando o educando joga, se envolve com o que está fazendo, coloca na ação seu sentimento e emoção.

É um elemento de interação entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, onde é dada ao educando a possibilidade de elaborar e ordenar seus conhecimentos, sendo de extrema necessidade o exercício do jogo para que a educando ordene o mundo a sua volta, assimilem experiências e informações, principalmente internalize atividades e valores, de modo a reproduzir e recriar o meio social, não existe uma definição pronta e acabada para a palavra jogo.

A instrução didática segundo Constanzo (2014) deve atribuir uma função expressiva na construção e desenvolvimento do educador e transformar as orientações de seu desempenho.

Deve estabelecer perante a um vínculo essencial de alternativas de conceitos que elaborará o método de aprendizado de formato analítico, ponderado e eficaz, a competência e os saberes profissionais se aludem perante o cargo e o conhecimento na qual exprime a verdadeira autenticidade do especialista que deve ter consciência e certeza sobre as suas ações.

O jogo segundo Neira (2016) não deve ser encarado apenas como um divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Agindo sobre os objetos, os educandos, desde pequenos, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, atingindo a representação e a lógica, ficam mais motivadas a usar a inteligência, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivas quanto emocionais. Por se encontrarem mais motivadas durante o jogo ficam mais ativas mentalmente.

A Educação Física acentua Mattos (2016) representa a disciplina que se usa do corpo, mediante práticas educacionais conexas com o corpo, para desenvolver um processo educativo que contribua para o crescimento de inúmeras dimensões humanas, mediante as práticas

educacionais os educandos, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam perante o universo da qual rodeia.

Portanto, podem estar sendo impulsionadas e destacadas às funções básicas e as funções referentes à psicomotricidade tencionando o crescimento integral do educando.

Os jogos e exercícios segundo Freire (2014) com gestos disponibilizados de modo integrado e harmonioso na qual colabora em relação à conquista do comando psicomotor, a conscientização e domínio corporal, harmonia da expressão, apropriação do gesto, expansão dos discernimentos nítidos, integração de espaço e noção de tempo mediante ao educando.

Para caracterizar os jogos segundo Toledo (2014) é necessário observar alguns aspectos como a capacidade de absorver o participante de modo intenso e total, em clima de arrebatamento e entusiasmo; há uma atmosfera de espontaneidade e, mesmo diante das regras o participante tem diversas opções de atuação que dependerá da sua criatividade; há limitação de tempo.

O sentido de movimento denota o caráter dinâmico do jogo, tomando-o fascinantes; há possibilidade de repetição; há limitação de espaço: o espaço reservado ao jogo é como se fosse um mundo temporário e fantástico; há regras: através do jogo o ser humano criar formas ordenadas, pois o jogo é uma forma de ordenação de tempo e espaço.

O jogo ressalta Bee (2015) como sendo um fator de socialização, possibilita a construção do conhecimento, com isso, as atividades educacionais podem contribuir substancialmente na construção do conhecimento do educando e, são inúmeros os estudos em torno do jogo, classificando-o como fonte de prazer, de descoberta e criatividade para o educando.

Nessa concepção o jogo pode vir a contribuir com as atividades durante o processo ensino-aprendizagem e, a utilização de jogos na educação contribui para a formação de ligações sociais e interação grupal: desenvolvendo o espírito, o senso de justiça, a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade e a iniciativa pessoal, através dessa prática, o educando aprende o valor das relações sociais, o sentido da competição e a importância da colaboração, consciente e espontânea nas atividades propostas e, que o brinquedo coloca o educando diante de reproduções de tudo aquilo que existe na natureza em nosso cotidiano.

A interação social segundo Santas (2014) tem marcante influência sobre como são interpretadas as relações colaborativo-cooperativas no âmbito educacional.

Destacando-se o papel exercido pela norma de reciprocidade na aprendizagem, o aprendizado também amplia a importância da interação entre os educandos, demonstrando que o esquema mental de reciprocidade tem influência sobre os aspectos afetivos, considerando necessário estimular a inteligência.

No sentido, o esporte segundo Magill (2014) pode ser considerado um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato e de ações que determinam a dedicação de atividades lógicas.

O conceito de atividades esportivas se enquadra em qualquer tipo de atividade recreativa e educativa que tenham como foco ensinar através de jogos, musicalidade, dança mímico e outras técnicas, desse modo, o esporte que se utilizam com os jogos, por exemplo, podem colaborar, em grande parte, para um maior desenvolvimento cognitivo do educando, diferenciando o aprendizado daqueles obtidos pelas instituições escolares.

O segundo jogo Retondar (2015) como modalidade esportiva é visto pela pedagogia como algo sério no sentido de que em cada brinquedo existe uma mensagem oculta. E que os

educandos ao explorarem passam a fazer a descoberta, o jogo é definido como um objeto simbólico que para cada educando terá um significado diferente, a imaginação permite que o educando encontre novas expressões externando criações e emoções a sua maneira, deixando tudo conforme o seu gosto ou forma de pensar.

Para um bom desenvolvimento físico, psíquico e social segundo Libâneo (2014) é fundamental em relação ao educando, além disso, torna-se mais importante então à valorização que os educadores devem dar aos jogos.

E estes devem procurar recursos com criatividade para iniciar o processo de socialização e convivência com um grupo, o que resultará na construção da autonomia, da criatividade, possibilitará a experimentação de situações diferentes as vividas normalmente, numa melhor qualidade de vida, boa saúde e bem-estar, porém os benefícios vão além, após a explicação de uma matéria, o jogo é um dos melhor meio para a fixação da mesma.

2.2 O APRENDIZADO DO EDUCANDO ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS

Os educadores segundo Veiga (2015) devem criar e soltar através da imaginação, músicas, jogos e todos os meios lúdicos e criativos que prendam a atenção dos educandos e que possibilite um melhor aprendizado.

Os jogos muitas vezes são jogados em equipe, o que possibilita uma melhor convivência social, o ato de respirar regras e também um contato até mesmo entre os próprios educandos para a explicação ou uma nova explicação tanto da matéria quanto do jogo.

Quando o educando está jogando, o educando entra no mundo do faz de conta, pois o educando não sabe o que vai acontecer no jogo, o educando não sabe se vai ganhar ou perder e, cada tipo de jogo se enquadra num objetivo.

Os jogos de ação segundo Dantas (2014) auxiliam no processo de pensamento rápido, exemplo quando o educando se encontra em uma situação inesperada, jogos de aventura englobam o controle da pessoa ao se aventurar em atividades talvez irreais, jogos lógicos trabalham a mente, como o xadrez, a dama e as palavras cruzadas.

Jogos estratégicos destacam a sabedoria, a construção ou administração de algo, com jogos desse tipo o educando utiliza conteúdos aprendidos na classe escolar, os jogos não só auxiliam na fixação dos conteúdos como também desenvolvem os esquemas do conhecimento, sendo que este também colabora na aprendizagem.

No jogo o educando segundo Mattos (2016) planeja, prevê, antecipa, registra enfim se relaciona, um mesmo jogo pode ser utilizado por educandos, basta o educador criar situações mais difíceis para os educandos.

É a partir dos jogos educativos as habilidades motoras, sensoriais e de raciocínio são estimuladas e estes também contribuem para aumentar a capacidade de atenção e concentração dos educandos e, a partir do jogo conseguimos trabalhar vários objetivos que são essenciais para o desenvolvimento do ser humano.

Teoricamente, sabe-se segundo Almeida (2015) onde o âmbito educacional representa um espaço de elaboração e de repetição de conceitos, diretrizes e regras.

Torna-se necessário pensar acerca da presença de projetos de direcionamento junto ao procedimento e elaboração de projetos verdadeiramente preparados, visto que, a área educacional possui a aptidão de idealizar e produzir atuais normas.

E, dentro do âmbito educacional segundo Neira (2016) é preciso olhar com atenção somente em direção ao educando, orientando e tirando qualquer dúvida na qual o educando tem bloqueio em alguma disciplina.

Uma vez que, o educando com bloqueio não é capaz de seguir com seu estudo e ter um bom desempenho na classe escolar e, o educador deve planejar as suas aulas em relação a tirar qualquer bloqueio no educando.

O jogo possui segundo Sant'anna (2014) função terapêutica, desenvolve habilidades físicas, afetivas, sociais e intelectuais, é socializador, desenvolve a criatividade. É um meio de comunicação, jogando o educando explora o mundo que a rodeia, segue regras, normas e tomam decisões, ele faz com que haja mais relacionamento entre as pessoas, e também é possível criar jogos para o encontro e não mais para o confronto.

Um grande objetivo do jogo segundo Lee (2016) é transformar a aprendizagem num show, fazendo com que se não acabe, que diminua sugestivamente o desprazer de ir à escola.

Para controlar o fracasso escolar, a reprovação em massa e o abandono escolar, os educadores devem buscar novos horizontes e o lúdico é uma alternativa viável para esse fim, os desenhos, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras no âmbito educacional não tem função apenas de distrair, mas sim uma prática pedagógica interdisciplinar que considera o educando como sujeito de suas ações, que cria e vivencia momentos, o jogo reuniu os principais objetivos de solidariedade, respeito, valores que são de alta importância para a vida das pessoas.

Para compreender segundo Silva (2016) a importância da Educação Física em referências ao crescimento dos educandos necessita primeiramente saber o significado desta ciência evidência.

A Educação Física é uma expressão aplicada a um conceito de movimento ordenado e incorporado, devido aos conhecimentos vividos por indivíduos da qual a atividade é decorrente de sua identidade, seu estilo e seu universo com todos.

Assim, segundo Ferreira (2016) pode-se enxergar a ação do educador relacionado da maneira que, um disparador para provocação do educando, influenciando-os a participarem ativamente do processo educacional.

Na qual deve apropriar-se e oferecer-lhes condições psíquicas, sociais e materiais para esta interação dá-se de forma natural e produtiva e, ser educador é atuar como responsável pela busca constante de condutas, aprendizado e conhecimentos, entendimentos conceituais e de pensamento, que conduzam o pensamento em todas as dinâmicas, digam-se tão complexas, que estão presentes nesta relação entre seres humanos que denominamos ensinar e aprender e que, existe uma necessidade mútua de conexão entre os seres envolvidos neste processo de aprendizagem.

O que tem que ser trabalhado segundo Ribeiro (2014) é o aspecto cognitivo que pode fazer com que esse educando tenha mecanismos para pensar e repensar o conteúdo e relacioná-lo com a realidade.

Isso pode acontecer através da experimentação ou da comparação, entre outros, não importando o método, o educando deve conseguir atribuir àquela disciplina uma dimensão maior do que a de simples repasse de conteúdo, nessa ótica, a prática educativa deve voltar-se para a sociedade de maneira que esta possa ter consciência e estar preparada para os enfrentamentos dos desafios que surgem e ressurgem no contexto social.

METODOLOGIA

Este estudo foi uma revisão de literatura com o tema “A importância das aulas de Educação Física no âmbito educacional.”, com buscas por meio de artigos em periódicos nacionais, publicados em português disponíveis nas bases de dados pertencentes a *Google Acadêmico (Scholar)* e *Literatura Latino-americana e do Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

Os critérios de seleção dos artigos serão no idioma em português/inglês, publicados no período de 2014 a 2020, utilizando-se os descritores: Âmbito educacional; Educação Física; Educadores. Foram considerados como critérios de inclusão livros. Excluíram-se os artigos e livros que não tratavam sobre o tema proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho onde é descrever a importância das aulas de Educação Física no âmbito educacional e o aprendizado do educando na fase de desenvolvimento e deve ser muito importante para os educadores.

Passando pelo exposto dá importância do ensino, pelos aspectos gerais e específicos da ação dos movimentos, sua relação com o desenvolvimento cognitivo, a importância da Educação Física no âmbito educacional e por fim, exercícios que podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor, englobando aqui também o afetivo, social e cognitivo.

Os procedimentos adequados podem favorecer o desenvolvimento e conhecimento do educando como um todo e facilitar seu processo de adaptação ao mundo, tanto externo, quanto interno, através da expressão corporal, a expressão corpórea com as atividades físicas livres de brincar, jogos, exercícios, etc., podem resultar em uma melhor percepção e domínio do próprio corpo, desenvolvendo agilidade, autonomia e auxiliar no desenvolvimento e maturação de aspectos neurológicos, motores sociais, afetivos, cognitivos, intrinsecamente ligados e determinantes para o bom desenvolvimento na próxima etapa escolar, e além de tudo é claro, na saúde como um todo.

Além disso, a atividade educacional das aulas de Educação Física pode trazer muito prazer e alegria para o educando, através da experiência subjetiva, na experiência do outro e com o outro e abrir diversas possibilidades de visão de mundo.

Alguns aspectos específicos da importância do trabalho psicomotor, por exemplo, a preparação para a escrita ou superação de questões relativas à localização espacial, lateralidade, etc. mostrando as importâncias de cada vez mais profissionais que trabalham com o educando busque ao menos aprender os fundamentos da atividade lúdica para auxílio em seu trabalho.

Deve-se considerar também o trabalho do educador de Educação Física como educador especialista e titular a fim de ter-se uma visão total a fim de ter-se uma visão total do educando, considerando todas suas potencialidades e pontos a serem trabalhados, sempre respeitando sua individualidade e capacidade.

Por fim, a importância e a necessidade de investimentos da Educação Física e o suporte da atividade lúdica são de suma importância, pois a educando é um ser que deve ser respeitado e ter direito a se desenvolver plenamente em qualquer espaço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. (Org.). Educação física em diferentes contextos. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2015.

ANTUNES, C. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 16ª ed. Campinas-SP: Papirus. 2014.

BEE, H. A criança em desenvolvimento. 14ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2015.

CONSTANZO, L. S. Fisiologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2014.

DANTAS, E. H. M. A prática da preparação física. 8ª ed. Rio de Janeiro: Shape. 2014.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

FERREIRA, V. Educação Física – recreação, jogos e desportos. 3ª ed. Rio de Janeiro. Sprint. 2016.

FREIRE, J. B. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione. 2014.

LEE, T. Aprendizagem e Desempenho Motor. Porto Alegre: Grupo A. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez. 2014.

MAGILL, R. A. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. Editora: Phorte. 12ª ed. 2014.

MARCELINO, N. C. Lazer e Educação. 22ª ed. São Paulo. Papirus. 2018.

MATTOS, M. G. Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola. 6ª ed. São Paulo: Editora Phorte. 2016.

NEIRA, M. G. Educação física desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte. 2016.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejando a Educação Física. São Paulo. 2016.

RETONDAR, J. J. M. O jogo, o lúdico e a educação física. Rio de Janeiro: Sum; 2015.

RIBEIRO, O. C. F. Lazer e Recreação. São Paulo: Saraiva. 2014.

SANT'ANNA, J. Planejamento, Gestão e Legislação Escolar. São Paulo: Saraiva. 2014.

SILVA, M. R. Educação física. Curitiba: Intersaberes. 2016.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola. 7ª ed. Campinas: Papirus. 2014.

TISI, L. Educação Física e a alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint. 2015.

TOLEDO, E. Abordagens Pedagógicas do Esporte. Modalidades Convencionais e Não Convencionais. Editora Papirus. 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência: uma construção ética profissional. Campinas, SP: Papirus. 2015.

CONHECIMENTO: AGENTE TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE PELA EAD

KNOWLEDGE: TRANSFORMING AGENT OF THE SOCIETY BY EAD

Luciano da Silva Dário
lucianosdario@yahoo.com.br

DARIO, Luciano da Silva. **Conhecimento: Agente transformador da sociedade pela EAD.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 180-187, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Devido ao ensino de EaD proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua própria forma de pensar e entender o mundo, explorando seu entendimento cognitivo, suas estratégias de envolvimento, responsabilidade e participação, objetivou-se apresentar uma reflexão sobre o conhecimento como um agente de transformar a sociedade pela educação, e no caso específico deste estudo, pela modalidade de educação a distância, imprescindível para a atuação do professor e de estudantes na escola e na sociedade. A EaD cresceu de forma significativa na última década, e tanto o Ministério da Educação com outras instituições investiram em programas de EaD, Esses programas federais e ainda as iniciativas de instituições privadas legitimaram o expressivo crescimento da Educação a Distância no Brasil. E todo esse avanço mostra o poder de transformação social por meio da Educação a Distância.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologias na Educação. Conhecimento.

ABSTRACT

Due to EaD teaching providing students with the development of their own way of thinking and understanding the world, exploring their cognitive understanding, their strategies for involvement, responsibility and participation, the aim was to present a reflection on knowledge as an agent of transforming society for education, and in the specific case of this study, for the modality of distance education, essential for the performance of teachers and students in school and in society. EaD grew significantly in the last decade, and both the Ministry of Education and other institutions invested in EaD programs. These federal programs and the initiatives of private institutions legitimized the expressive growth of Distance Education in Brazil. And all this advance shows the power of social transformation through Distance Education.

Keywords: Distance Education. Technologies in Education. Knowledge.

INTRODUÇÃO

O século XXI na era digital e o avanço tecnológico apontam para a modalidade de educação EaD, pois o tema referido nos remete a uma profunda reflexão educacional que tende ao diálogo no processo ensino-aprendizagem entre docente e discente e visa fortalecer a inclusão educacional/social que reflete no avanço da sociedade como um todo.

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino que substitui a proposta tradicional de ensino, na qual docentes ensinam e estudantes aprendem em espaços e tempos não compartilhados (LITWIN, 2001). Surgiu e se desenvolveu no contexto da educação como ferramenta para suprir importantes necessidades educacionais, tais como alfabetização, ingresso cada vez mais precoce no mercado de trabalho, população distante dos centros

urbanos ou impossibilitada de ter acesso às formas convencionais de ensino (MANSUR, 2001).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), no Brasil a educação a distância (EaD) cresceu mais que a educação presencial de 2011 a 2012. Em um ano, houve um aumento de 12,2% nas matrículas da EAD, enquanto a educação presencial teve um aumento de 3,1%. Apesar do crescimento, o ensino a distância ainda representa 15,8% das matrículas.

Os cursos com maior número de alunos no Brasil são administração (833.042), direito (737.271) e pedagogia (602.998). Em seguida vem ciências contábeis (313.174), enfermagem (234.714), engenharia civil (198.326), serviço social (172.979), psicologia (162.280), gestão de pessoal (157.753) e engenharia de produção (129.522).

O censo aponta que o ensino superior atingiu, no ano passado, 7.037.688 de matrículas na graduação, o que representa crescimento de 4,4% em relação a 2011. O número de calouros foi 2.747.089, um crescimento de novas matrículas de 17,1% em relação a 2011. O número de concluintes teve uma variação menor, 3,3%, passando de 1.016.713 em 2011 para 1.050.413 em 2012. (BRASIL, 2013, on-line).

Esse estudo busca responder às seguintes questões: Quais as vantagens do EaD ao discente/indivíduo na sociedade onde vive? No processo ensino- aprendizagem quem sai ganhando?

Para tanto, definiu-se como objetivo geral analisar as áreas de impacto causado pelo discente do EaD, e identificar e discutir os processos ainda resistentes para o avanço do EaD nas instituições. O alcance desses objetivos requer entender e descrever os resultados positivos para incentivar o modo de ensino EaD, bem como apontar os fatores essenciais para transformação do indivíduo e da sociedade por meio da modalidade de Ensino a Distância.

Este é um trabalho relevante por apresentar a importância da aquisição de conhecimento para a transformação da sociedade pela EaD. Há muitos que se vencer mitos e tabus, quando olhamos em uma perspectiva mais ampla, no que tange ao conhecimento, não importa a modalidade de ensino-aprendizagem, se é a distância, semipresencial ou presencial.

O fato é que o gerador do resultado positivo principal é o discente na sua aplicação teórica e prática dos estudos adquiridos em seu meio, pois uma sociedade melhor requer cidadãos conscientes, coerentes, honestos intelectual e academicamente e éticos que visam à transformação que tanto precisamos no meio onde estão inseridos, e tudo isso passa pela educação de qualidade.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Entre as características marcantes da civilização humana está a capacidade de adaptação. E a sociedade nas cinco últimas décadas vem passando por mudanças em diversos campos devido à revolução tecnológica e a inserção de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que fez surgir a adoção de novos comportamentos. Essas mudanças também impactaram o âmbito educacional, principalmente no que diz respeito à Educação a Distância (EAD).

A EaD teve seu início a partir de 1990 (TORRES; VIANNEY, 2002, p. 2). Até este período, a modalidade da Educação a Distância (EaD) era utilizada principalmente para ofertar cursos livres de iniciação profissionalizante, dentro do conceito de educação aberta e com os recursos do ensino por correspondência; e para ofertar cursos supletivos, para

complementação de estudos nos níveis de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, utilizando materiais impressos e aulas transmitidas por televisão, em programas de telecurso.

A partir de 1994, com a expansão da Internet junto às Instituições de Ensino Superior (IES), e com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, que oficializa a EaD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, é que a universidade brasileira dedica-se à pesquisa e oferta de cursos a distância com o uso de novas tecnologias. Nessa modalidade, os alunos avocam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, não havendo interferências externas, constituindo assim um tipo de aprendizagem autônoma (PETERS, 2004). Para Moore e Kearsley (2007, p. 2), a EAD pode ser definida como:

O aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

O desenvolvimento destas tecnologias gera novas formas de aproximação entre professores e alunos, e de alunos entre si, pois, auxiliam na resolução de um dos principais problemas da EaD: a interatividade (LITWIN, 2001). Essa interatividade ocorre de forma indireta, tornando a educação a distância uma modalidade de ensino muito mais dependente da mediação do que a educação convencional, na qual os meios tecnológicos exercem grande importância (BELLONI, 1999).

Por meio da educação a distância docentes e discentes encontram-se em lugares e tempos diferentes, por isso é necessário que o ensino/aprendizagem seja mediado. Na modalidade a distância, geralmente, os esforços individuais dos estudantes podem ser insuficientes para que os mesmos consigam superar as barreiras da aprendizagem individual, fazendo-se necessária a figura do tutor para apoiar o aluno e permitir que este supere essas barreiras (BELLONI, 1999). Os tutores são o elo entre a instituição de ensino e os estudantes. Cabe aos mesmos a execução de atividades didáticas e administrativas as quais possibilitem a autonomia do aluno da modalidade a distância. E através desta autonomia poder mostrar para a sociedade todo o potencial do aluno EaD, em seus trabalhos científicos levados para a sociedade.

Segundo García Aretio (2001, p. 122) os tutores podem ser definidos como “orientadores, assessores, conselheiros, que motivam o aprendizado e esclarecem as dúvidas e problemas dos alunos”. Também é preciso que o tutor possua conhecimentos suficientes acerca da disciplina pela qual é responsável. O autor, ainda, destaca que dentre as várias qualidades deste profissional, quatro delas são fundamentais para uma boa ação tutorial, sendo estas: cordialidade, aceitação, honestidade e empatia.

SOCIEDADE, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Pode-se afirmar que o ser humano satisfaz suas necessidades vivendo em sociedade. E para viver em sociedade o ser humano deve passar por constantes transformações.

Na era digital e na sociedade da informação, o professor precisa construir a prática individual e coletiva do conhecimento. O indivíduo divide sua descoberta e a disponibiliza para os demais, numa teia de conhecimento, a qual permite seu aperfeiçoamento e

compartilhamento. Cabe ao professor auxiliar o aluno na interpretação e contextualização das informações, pois as tecnologias praticamente fazem com que o aluno dependa cada vez menos dele (REZEK NETO, 2008).

Para o professor é necessário o estudo prévio para possibilitar o ensino direcionado, permeando as competências pedagógicas. Com relação à ampliação e compartilhamento de saberes, a quantidade e a velocidade com que as informações são disponibilizadas nos meios de comunicação tornam possível a formação das idéias, o aperfeiçoamento das teorias e a busca conjunta pela solução dos problemas pontuais das sociedades (REZEK NETO, 2008).

Davenport e Prusak (1998) afirmam que uma competência é o resultado de uma combinação de recursos, conhecimentos, habilidades e atitudes. Para eles conhecimento é o “conjunto de informações reconhecidas e integradas pelo indivíduo dentro de um esquema preexistente que lhe permite ‘entender o mundo’ e causa impacto em seu julgamento e comportamento”.

A evolução da sociedade do conhecimento exige profissionais ligados, e professores/pesquisadores que gostem de desafios e que tenham comprometimento com a sociedade onde vivem.

ENSINAR EXIGE A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL

Segundo Paulo Freire (2009) ensinar não é apenas transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. A relação do professor com o aluno deve ser criativa, alegre, incitar a curiosidade, o comprometimento, a autonomia, o respeito mútuo e a ética.

O diálogo é fundamental, com o saber ouvir de ambos os lados. Esse aspecto é primordial para a EaD. Tortorelli (2013) destaca que a EaD exige Ambientes Virtuais de Aprendizagem de alta interatividade para que promovam um redimensionamento do processo de ensinar e do aprender, pois o espaço virtual está ligado às novas configurações de espaço e o tempo. Assim o conceito de ensinar, por consequência, toma novas configurações.

Os papéis de professores e alunos se resignificam, ou seja, o aluno necessita de maior autonomia para aprender e o professor passa a ser um moderador e um facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

O professor tutor tem a tarefa de articular e potencializar o crescimento intelectual e a autonomia do aluno. Essa visão amplia o conceito de tutoria que tem por função o acompanhamento do aluno. Para promover a autonomia de alguém é preciso ensinar a ser gestor do seu próprio conhecimento, ou seja: a autonomia implica na responsabilidade em assumir para si o comando de sua vida e do próprio processo de aprendizagem (TORTORELLI, 2013). Quando os alunos discutem entre si e não apenas com o professor, a colaboração cresce significativamente. O professor tem papel importante nesse novo paradigma como agente facilitador do diálogo. O trabalho colaborativo facilita tanto o desenvolvimento da aprendizagem de um grupo, quanto é importante, também, na obtenção dos resultados desejados.

Na perspectiva interativa o aluno deixa de ser passivo e torna-se co-autor e o professor disponibiliza as possibilidades para que o conhecimento aconteça, pois o conhecimento não está mais centrado na emissão, mas na participação e na interação (TORTORELLI, 2013).

VANTAGENS E MITOS SOBRE EAD

No Brasil e no mundo, em diferentes meios de comunicação, principalmente, na última década são noticiados dados do crescimento da Educação a Distância. Isso significa que foram deixados para trás muitos mitos sobre a EaD e as suas vantagens ganharam destaque, como as apontadas a seguir:

Custos Reduzidos em Relação aos Programas Presenciais

*Dispensa custos operacionais e de instalações físicas para sua realização.

Flexibilidade e Mobilidade.

*O aluno estuda onde quiser e na hora em que puder.

*Quebra de barreiras geográficas: oferta de cursos que não existem em determinadas regiões.

*O aluno organiza seu ritmo de aprendizagem de acordo com suas necessidades.

*Atende público-alvo diversificado: não exige formação básica, basta ser alfabetizado.

*Os participantes podem trabalhar de acordo com suas necessidades e focar nos conteúdos que realmente precisam e tem que aprender. Deste modo, o processo de aprendizagem é melhorado, enquanto a motivação e a memória são aperfeiçoadas.

*A linguagem do curso pode ser customizada para um tema ou público específico. (CRESCE BRASIL, 2015, online).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo utiliza a abordagem metodológica qualitativa. De acordo com Bardin (2009), na pesquisa bibliográfica o suporte vem basicamente de livros e revistas, e outros tipos de publicações compondo as referências bibliográficas. Para a pesquisa documental, o autor afirma que, embora não se excluam as referências bibliográficas, são usados outros documentos, como relatórios, manuais e outros. (BARDIN, 2009, p. 57).

Conforme aponta Gil (2010), as fontes da pesquisa bibliográfica podem ser os livros de leitura corrente, que abrangem tanto obras referentes aos diversos gêneros literários, como as obras de divulgação que proporcionam conhecimento técnico científico. A pesquisa teórica-bibliográfica buscou dados em livros, artigos, teses dispostos nas principais bibliotecas virtuais, por exemplo, SCIELO, USP, bem como os dados de documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, dentre outros, cujo resultado compõe o referencial teórico do trabalho.

O trabalho caracteriza-se como uma revisão de literatura, que reúne e discute informações já produzidas por determinados autores numa área específica de estudo, posicionando o pesquisador acerca do tema ao qual se propõe desenvolver, apontando e discutindo possíveis soluções (MOREIRA, 2004).

Quanto aos meios a pesquisa bibliográfica de acordo com Cervo et al. (2007) é a pesquisa que pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva, buscando-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas sobre determinado assunto, tema ou problema que procura explicar a partir de referências teórica públicas em artigos, livros, dissertações e teses.

Quanto aos fins, segundo Gil (2007), a pesquisa tem caráter descritivo tendo como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno

ou, então o estabelecimento de relações entre variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar um cidadão para a atualidade é formá-lo com uma visão holística, sabendo-se que este pensa coletivamente, faz parte do sucesso dos demais, participa das parcerias, trabalha no coletivo, sabe lidar com problemas, reflete a realidade, administra os conflitos, respeita a opinião dos outros e sabe contra-argumentar. Na realidade, durante todo o desenrolar deste trabalho, buscou-se analisar a verdadeira importância da qualidade do ensino oferecido pela EaD e demonstrou-se sua importância.

No ambiente virtual de aprendizagem o professor deve ter liberdade para criar e articular, incentivar os espaços de interação e aprendizado dos alunos. A participação nesse ambiente deve ser de convivência, de parceria e de ação comunicativa. É ter a certeza de que mesmo separados no tempo e espaço sempre haverá compartilhamento, reflexão e aprendizagem mútuos.

Na perspectiva interativa o aluno deixa de ser passivo e torna-se co-autor e o professor disponibiliza as possibilidades para que o conhecimento aconteça, pois o conhecimento não está mais centrado na emissão, mas na participação e na interação (TORTORELLI, 2013).

No período de 2000-2013 foram diversas as iniciativas de políticas públicas de formação a distância e utilização das TICs mencionadas, entre as distintas iniciativas, o Banco Internacional de Objetos Educacionais - Portal para assessorar o professor com recursos educacionais gratuitos; e-TEC - Escola Técnica Aberta do Brasil; Mídias na Educação; Pró-Licenciatura ; UAB Sistema Universidade Aberta do Brasil - Leva ensino superior público de qualidade ao interior do país.

Esses programas federais e ainda as iniciativas de instituições privadas legitimaram o expressivo crescimento da Educação a Distância no Brasil. (TELES, 2009; ABED, 2013).

E todo esse avanço mostra o poder de transformação social por meio da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL, A. Empresa Brasil de Comunicação. A educação a distância cresce mais que a presencial. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/09/educacao-a-distancia-cresce-mais-que-a-presencial>>. Acesso em: 18 jul. 2016

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 3 Edição. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1993.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCÍA A., LORENZO. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona [Espanha]: Ariel, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LITWIN, E. *Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANSUR, Anahí. A gestão na educação à distância: novas propostas, novas questões. In: LITWIN, Edith. *Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. (2004). Disponível em:

<https://portais.ufg.br/up/19/o/Revisde_Literatura_e_desenvolvimento_cientfico>
Acesso em: 28 jul. 2016.

MOORE, M. G. KEARSLEY, G. *Educação à distância: uma visão integrada*. Traduzido por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PETERS, O. *A Educação à distância em transição: tendência e desafios*. Traduzido por Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

REZEK NETO, Chade. Educação superior a distância: criação de um sistema avaliativo exclusivo de EaD, para o avanço tecnológico e educacional do país. Piracicaba. Tese doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2008.

RODRIGUES, A. T. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

TELES, L. A Aprendizagem por e-learning. In: LITTO, FREDRIC MICHAEL ; FORMIGA, M. (Ed.). *Educação a Distância: o estado da arte*. Pearson, ed. São Paulo: Brasil, Pearson Education do, 2009.

TORTORELLI, Adélia Cristina. *Pesquisa e prática pedagógica no ensino superior*. Maringá: Educação a distância - Unicesumar, 2013.

TORRES, P; VIANNEY, J. *Os paradoxos do ensino superior a distância no Brasil*. Tubarão, SC: Editora UNISUL, 2003.

VANTAGENS E MITOS SOBRE EAD.
Disponível

<<http://crescabrasil.passaportecb.com.br/saiba-mais-sobre-as-vantagens-e-mitos-do-ead>>.
Acesso em 24 de outubro de 2015.

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR SOB O VIÉS MOTIVACIONAL EVALUATION IN HIGHER EDUCATION UNDER THE MOTIVATIONAL BIAS

Denize Oliveira Dantas

Dantas, Denize Oliveira. **Avaliação no Ensino Superior sob o viés motivacional**. Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 188-195, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apreender o conceito de educação a partir do pressuposto que a avaliação se dá no espaço escolar tanto em universidades públicas quanto em universidades privadas em condições semelhantes quanto à questão da motivação alinhada à continuidade. Desfazer esse padrão de avaliação como observação de exclusão e separação de indivíduos por características socialmente corroboradas por agentes históricos exteriores aos principiantes estabelece uma das provocações da educação contemporânea. A tarefa do professor é instigar o conhecimento do aprendiz, mas como fazer essa avaliação alinhada à motivação? Seria a avaliação limitada ao espaço acadêmico somente? Essas são algumas perguntas que este artigo procura responder.

Palavra-chave: Ensino superior; Avaliação; Motivação.

ABSTRACT

This article aims to apprehend the concept of education from the assumption that assessment takes place in the school environment both in public and private universities under similar conditions regarding the issue of motivation aligned with continuity. Undoing this pattern of evaluation as an observation of exclusion and separation of individuals by characteristics socially corroborated by historical agents outside beginners establishes one of the provocations of contemporary education. The teacher's task is to instigate the learner's knowledge, but how to make this assessment aligned with motivation? Would the assessment be limited to the academic space only? These are some of the questions this article seeks to answer.

Keywords: University Education; Assessment; Motivation.

INTRODUÇÃO

Verifica-se que a questão da motivação como ferramenta de incentivo ao processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento é pautada por “calorosas” discussões nos mais variados contextos educacionais em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino. O presente estudo orienta-se primeiramente pela pesquisa bibliográfica. Discute-se a importância no âmbito das políticas públicas da formação continuada do professor como uma das formas de se melhorar a qualidade do ensino público no Brasil tendo em vista a Educação Básica.

Entretanto, nota-se que aqueles que conseguem chegar ao nível superior enfrentam série de reveses de ordem socioeconômica e política. A velha questão da motivação retoma, dessa vez: com maior visibilidade. Muitos professores universitários sequer têm formação pedagógica (excetuando-se os casos dos cursos de Licenciatura).

Além disso, velhas práticas didático-pedagógicas de aferição do conhecimento e da aprendizagem são reproduzidas em um espaço onde, a princípio, deveria ser o de alternância.

O quadro geral tanto na rede privada como na rede pública é que aqueles alunos que não conseguem continuar no curso por questões financeiras, evadem. No entanto, acredita-se que através de uma pedagogia humanista calcada em princípios motivacionais possam ajudar esses graduandos a superar os obstáculos supracitados.

A AVALIAÇÃO COMO CONTROLE

A problemática da avaliação é antiga. Em documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura em 2007, é indagado sobre o papel que a avaliação tem no seio da sociedade.

[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades que ocorrem dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (MEC, 2007, p. 18,20)

Depreende-se da citação acima que a avaliação está presente em diferentes instâncias da sociedade e tem na escola um espaço prioritário para implementação de práticas avaliativas. Esse quadro parte do pressuposto que cabe à escola formar indivíduos para funcionar na sociedade de forma a capacitá-los para suprir as demandas que a sociedade civil lhes impõe. Diante disso, a escola é, sem dúvida alguma, produtora e reprodutora de ideologias. Mas será que a avaliação fica restrita ao espaço escolar, mais especificamente, à aplicação de provas periódicas a fim de classificar os indivíduos em uma hierarquia que se polariza no fim das contas em “alunos bons” e “alunos ruins”?

Em contrapartida, em (DEPRESBITERES & TAVARES: 2009), a avaliação não ocorre somente no âmbito da escola, partindo de uma visão macro para micro, a avaliação acontece nos níveis internacional, nacional, institucional, curricular e em sala de aula. Isso indica, que avaliar, é fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Em BORGES & CARMINATTI (2012, p.168):

Em seu livro *Vigiar e punir*, Foucault (2009) afirma que se estabelecem a “vigilância hierarquizada”, os “fiscais perpetuamente fiscalizados”, na medida em que as funções de vigilância são duplicadas entre sub mestres com diferentes obrigações de controle e vigia através do ensino. Três procedimentos estão integrados em um único dispositivo, o ensino; a aquisição de conhecimentos através da atividade pedagógica e a “observação recíproca e hierarquizada”. De tal modo, essa fiscalização, definida e regulada insere-se na essência da prática do ensino, como “um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”, principalmente através do exame (FOUCAULT, 2009, p. 170). Sabe-se que as mudanças históricas do conceito de avaliação podem evidenciar a existência de quatro gerações de seu campo conceitual e temporal: entre as décadas de 20 a 40 a avaliação relacionava-se diretamente com o significado de medida; entre os anos 50 e 70, como alcance de objetivos; entre 60 e 80, avaliação como subsídio ao julgamento, e após a década de 80 temos a avaliação como negociação. Porém a coexistência de definições e práticas avaliativas diversas e a carência de pressupostos contribuíram para a perpetuação de dispositivos fixos de

controle e mensuração que depositaram na avaliação a posição de “calcanhar de Aquiles” da educação.

Desconstruir esse modelo de avaliação como exame de exclusão e separação de indivíduos por atributos socialmente legitimados por agentes históricos externos aos aprendizes constitui um dos desafios da educação contemporânea.

Na procura por essa ressignificação e pela desconstrução do modelo tecnicista, que oportuniza cada vez mais uma prática educativa estilizada; é oportuno defender a ideia de uma avaliação mediadora, teorizada por Jussara Hoffmann (2009), e que pode chegar-se de uma reflexão para desenvolvê-lo não de um modelo de avaliação por analisar que devem existir diferentes modelos de avaliação segundo os mais diversos contextos, mas sim de um referencial teórico que pode orientar a concepção aproximar-se da avaliação da aprendizagem nos distintos níveis e modelos de ensino existentes na educação. Para HOFFMANN (2009, p. 116),

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as.

Na perspectiva de uma avaliação mediadora, é plausível ampliar uma proximidade e intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem, modificando a ação avaliativa em um momento de ação da aprendizagem e ainda em um momento de ação-reflexão- ação que amparará futuras intervenções no que diz respeito ao currículo e seus desenvolvimentos no projeto político pedagógico de um curso. Para tanto é preciso apoderar-se em um espaço de diálogo entre os sujeitos, compreendendo o diálogo como a leitura curiosa e investigativa do professor frente às atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos. Ainda que o professor trabalhe com um número grande de alunos, é possível desenvolver a avaliação mediadora na medida em que as estratégias do professor priorizem “a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los” (HOFFMANN, 2009, p. 121).

NATUREZA E FUNÇÕES

A avaliação tem sido vista, de acordo com a história, como uma ferramenta de controle burocrático e político-administrativo, que serve aos arcabouços dos sistemas educacionais, mas efetivamente tem pouca repercussão em sala de aula, principalmente quando seus resultados não retroalimentam a prática do docente. Para ALVAREZ (2002, p. 13)

(...) avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não se confunde

com elas.

Para que o processo avaliativo seja eficaz, “o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui estão o sentido e o significado da avaliação, como substrato, o da educação” ALVAREZ (2002, p. 29). Quando desatamos a avaliação da pura e simplesmente obtenção de notas, modificam-se as relações educacionais, tornando-a um instrumento de inclusão e ferramenta de aprendizagem. Consequentemente, a avaliação deve estar estreitamente ligada à natureza do conhecimento. Nessa dimensão, a tarefa do professor deve visar despertar o interesse e mover a curiosidade do aluno por querer-aprender e assim “(...) ajudá-lo a sentir, agir e internalizar as normas e os critérios para julgar o que torna diferente o seu conteúdo particular de aprendizagem como um modo próprio de criar, organizar e compreender a experiência de aprendizagem” ALVAREZ (2002, p. 33). O ranqueamento de sujeitos a partir da aferição de aprendizagem por meio de exames, mas como (re) formularam hipóteses na elaboração do conhecimento entendendo que o percurso atravessado pelo aprendiz é mais significativo que o produto final.

A sociedade civil argumenta em diversos momentos da História que a avaliação como um processo não classificatório desqualifica o ensino, e por isso ainda é explícita a busca de muitas famílias a escolas conservadoras. Contrariando esta ideia, HOFFMANN (1994, p. 23) afirma: “observamos, com frequência, histórias contrárias de maus alunos que se tornam excelentes profissionais. Ou o inverso, alunos nota 10 em cursos superiores que realizam estágios profissionais medíocres. ” Percebe-se que não é a avaliação como um processo classificatório que vai descrever se o aluno tem ou não tal competência de se desenvolver em determinado meio profissional.

A proposta do professor, sujeito mediador do processo avaliativo, ainda é algo incipiente na prática pedagógica das escolas, já que muitos repetem práticas tais quais exercidas enquanto alunos em tempos anteriores ao exercício docente. Segundo uma concepção formativa, obter notas altas não quer dizer que o aluno aprendeu o assunto. A autora menciona o fato que o aluno vê a escola como algo fora de seu meio social - não

veiculado a ele. “Escola é escola, para ele a vida é diferente.” (HOFFMANN:1994, p. 26).

Isso indica incompatibilidade entre escola e vida prática, cabendo à escola enquanto espaço de formação a manutenção de saberes legitimados pela tradição histórica que não necessariamente estão alinhados às múltiplas realidades encontradas em nosso país. Em HOFFMAN (IDEM) “O que revela a concepção de escola para a memorização de fatos que não adquirem significado algum ao longo de sua vida, fatos transmitidos, memorizados, esquecidos.” Hoffmann descreve ainda que a avaliação deve ser passada visando à realidade do aluno. Faz-se necessário haver uma inquietação nos diversos segmentos da sociedade, mas, sobretudo na escola para que avancemos para uma sociedade mais democrática e justa.

O entendimento de avaliação perpassa a lógica de um processo de coordenação de ensino, relacionado com a aprendizagem do aluno e com a sociedade. A partir disso, é possível realizar os questionamentos: para que avaliar? O que avaliar? Considera-se que, ao avaliar o aluno, o professor avalia sua própria prática. Para o grupo de estudos, a avaliação serve para reorientar a prática pedagógica, ou seja, como LUCKESI (1995) sugere, há a necessidade de um escrutínio atento da escola quanto à seu funcionamento interno(suas falhas enquanto sistema) verificando as causas a fim de propor soluções que sejam operacionalizados pelos atores sociais envolvidos no processo educativo. Quanto à forma de avaliar, avalia-se o todo e as mudanças de comportamentos gerados no aluno, pois se avalia para concretizar o processo de educação, como ato terno, mental, científico e sistemático. Não se pode almejar que o aluno esteja pronto ao final de cada bimestre ou ano letivo, pois como está em construção, seu desenvolvimento não é regulado pontualmente, mas sim no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é preciso estabelecer um diálogo constante com os estudantes. Nessa perspectiva, exige-se do aluno tarefas pelas quais ele/ela possa se expressar de variadas formas, transformando o ato de avaliação em um processo ou movimento propriamente dito. Nesta direção, avaliar significa levar em consideração as necessidades dos alunos e ir à busca de alternativas, estratégias e por fim, soluções condizentes com singularidades. Neste contexto, a avaliação passa a ser diagnóstica e inclusiva, porque concebe o educando como ser em desenvolvimento em seus aspectos mais diversos (psicológico, físico, moral, político e etc.). Deve-se, portanto, advertir para a relevância da viabilização do projeto político- pedagógico, pois é ele que subsidiará um processo de avaliação comprometido com o tipo desenvolvimento supramencionado. Destaca-se também como fator indispensável, a metodologia aplicada pelo docente, que deve instigar o aluno a fazer uso de conhecimentos prévios adquiridos em outros contextos de formação. Assim sendo, faz-se necessário definir um perfil de saída de cada etapa de ensino e assegurar esforços para compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças e adolescentes. Essa complexa tarefa pressupõe uma atitude permanente de observação e registro. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia a dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender.

MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

É mister entender a maneira como a civilização ocidental concebeu o indivíduo para se inserir na realidade objetiva e de que forma isso interfere em maneiras de ser/estar contra hegemônicas ao *status quo* de subjetividades que estejam em desarmonia com essa lógica. Para tal, FOUCAULT (1994) faz importante reflexão acerca do assunto em “tecnologias of the self”.

Foucault, na referida publicação, distingue o cuidado de si grego/estóico do cristão/monástico. Enquanto o primeiro visava na escrita um exame de consciência para a recordação de seus atos, a prática cristã visa na escrita uma forma de expiação dos pecados que se configuram predominantemente na esfera do pensamento.

O ascetismo cristão utiliza essa técnica como meio de o sujeito renunciar a si próprio a fim de alcançar uma outra realidade que não a terrena que é cheia de enfermidades, coisas fugidias e efêmeras. Diferentemente da técnica estóica e da de Platão: a primeira exige de seus discípulos a transformação dos preceitos dados pelo mestre em verdade capaz de se realizar em exercícios de conduta, enquanto em Platão a verdade deve ser rememorada no interior do indivíduo, pois o mesmo perdeu seu elo metafísico estando no mundo terreno (visão espiritualizada da subjetivação da verdade em Platão, já os estóicos subjetiva a verdade pela técnica da escuta, do silêncio, da pedagogia monológica que o mestre estabelece com seus discípulos). Essas duas práticas serão modificadas pelo Cristianismo, porém não perderão seu vínculo principal: a subjetivação da verdade. Para esse trabalho, é de extrema importância somente a nítida distinção entre a técnica estóica e a cristã, já que a estoica historicamente precede à cristã. Abaixo há as principais características das duas a que me refiro:

- Técnica estoica: assimilação da verdade, maestria do si, intensificação da relação sujeito/realidade, assimilação dessa verdade em um princípio de ação permanente.
- Técnica cristã: assimilação da verdade dogmática como instrumento de renúncia do si e da realidade a fim de obter status suficiente para a salvação: potencialidade da entrada do “eu” em outro nível de realidade (céu).

A técnica cristã instaurou-se nos primeiros séculos depois de Cristo como uma experiência altamente confessional: “a igreja concebia a iluminação do si como revelação do si.” (IDEM). O termo exomologesis oriundo do grego traduzia essa técnica: o pecador se confessava ao padre em vista da expiação de seus pecados, o indivíduo necessita expor seus desejos mais recônditos como meio de purificação, portanto essa prática era, na verdade, não uma confissão propriamente dita, mas sim: condição necessária onde o pecador se reconhece como tal, envergonha-se perante a presença do padre. Mais tarde, a prática se torna mais trágica e teatralizada e de caráter público.

Esse pequeno panorama de como o sujeito se instaurou como tal enquanto categoria ontológica traz importantes implicações para reafirmar o modelo de pedagogias calcadas em exames extremamente opressores e exemplares no sentido de servirem de modelo de conduta para os demais. Não há como antever quando, como, onde tais movimentos estão a atuar; todavia na medida em que tomamos consciência dos mesmos, arriscamo-nos a afirmar que saídas mais humanas são possíveis.

Essas técnicas de dominação de si vão de encontro a uma pedagogia libertadora em que as relações entre os atores envolvidos no processo educacional possam exercer constantemente o sentimento de empatia, de secularização de dogmas absolutistas e doutrinários. Por essa razão, motivação não é para ser encarado como sinônimo de autoajuda. Motivação é um exercício de resistência por parte do educador, da instituição, dos aprendizes. Cabe frisar que o educador por tradição histórico detém lugar privilegiado de atuação de poder e por isso, deve ser o principal ator de resistência e constante reflexão sobre currículos, materiais didáticos, programas legais e demais dispositivos que de alguma forma perpetuam modelos onde a sala de aula para ser tecnicamente eficaz, deve, se iam, convergir interesses homogeneizantes e condutas uniformes.

Dessa forma, inequivocamente, este trabalho avalia de que forma o tripé Formação docente/Avaliação no Ensino Superior/ Teorias motivacionais podem contribuir para que o problema da evasão escolar nesse nível diminua respeitando os diferentes estilos de aprendizagem através, sobretudo, da avaliação do professor como instrumento de promoção afetiva e intelectual do aluno.

Em pesquisa qualitativa realizada por VASCONCELLOS ET AL. (2006) em artigo intitulado “O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva dos estudantes”, a motivação é ferramenta indispensável de promoção da aprendizagem no âmbito institucional. Os autores enfatizam que práticas avaliativas mais democráticas e formativas passam necessariamente pelas experiências pessoais de formação dos docentes enquanto indivíduos e sujeitos inseridos em práticas histórico-sociais. Por essa razão, na pesquisa ora referida, são colhidos depoimentos de professores que trazem à tona trajetórias pessoais enquanto aprendizes em vários níveis de formação dos mesmos.

É importante frisar que embora os autores reconheçam que exista uma estrutura social homogeneizante e ainda arraigada em práticas avaliativas tradicionais que exercem influência nos espaços da sala de aula, as iniciativas pessoais têm sua razão de ser e apresentam resultados positivos na avaliação de alunos. Em (VASCONCELLOS,2006, p.445), temos que:

Já há algum tempo, a literatura sobre avaliação vem apontando na direção de transformação das práticas de avaliação, deixando para trás a avaliação tradicional rumo a paradigmas emergentes que enfatizam a avaliação, sobretudo, em seus aspectos formativos.

É preciso lembrar que as determinantes maiores de qualquer problema ligado à avaliação educacional têm suas raízes na própria história da educação de nosso país. Questões de avaliação sempre são problemas de ensino e fazem parte de todo um sistema tradicional que está em crise e tem sido questionado cada vez mais. Nesse contexto, descobrir, explorar e extrair lições de práticas positivas de avaliação significa atuar em busca de superação de situações problemáticas ligadas ao ensino em geral, rumo a concepções inovadoras de ensino e avaliação que valorizem a formação, o crescimento e o amadurecimento dos alunos.

Desse modo, as práticas avaliativas no ensino superior pressupõem formação continuada do docente no que tange a questões propriamente pedagógicas e didáticas. Isto é, a universidade comumente associada ao processo de produção e pesquisa científica sofre um deslocamento de olhar, já que não compete mais somente à escola de nível básico a formação humana. Tal mudança de perspectiva exige uma visão integrada do ensino, da aprendizagem e da avaliação, além de entender que o espaço institucional universitário também é fundamental na formação integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, tanto os professores como o aluno estão sempre em processos de transformação, ou seja, são seres inacabados. Por essa razão, a avaliação deve respeitar essa concepção de sujeito historicamente situado. Nesse sentido, mesmo o professor universitário deve pôr sua prática em suspenso a fim de integrar ensino e aprendizagem, processo já bastante discutido em outros níveis, etapas e modalidades de ensino.

Sendo assim, acreditamos que o aluno deve estar inserido em um ambiente onde a aprendizagem e a elaboração dos saberes e conhecimentos tenham significado e, por conseguinte, o ambiente seja prazeroso, pois nesse quadro o conhecimento não é transmitido

verticalmente, mas sim (com) partilhado, (re) laborado, debatido. Acreditamos que assim, o aluno motivado atuará de forma crítico-reflexiva e responsável na sociedade e ainda para que mais tarde, esse último atue como um profissional eticamente situado.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Mendes, J.M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre Artmed Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação*. Brasília, 2007.

BORGES, M. K.; CARMINATTI, S. S. H. *Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

FOUCAULT, Michael. *Technologies de si*. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp; 783-813, por Wanderson Flor de Nascimento e Karla Neves.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

VASCONCELLOS, M. M. M. ET AL. *O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes*. Interface – Comunic., Educ., v.10, n.20, p.445-56, jul/dez 2006.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO ÀS DIFERENÇAS CURRICULUM ADAPTATIONS AND THE RIGHT TO DIFFERENCES

Gabrielle Pereira Fontainha de Carvalho

Carvalho, Gabrielle Pereira Fontainha de. **Adaptações curriculares e o direito às diferenças.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 195-203, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Este trabalho se destina a analisar as adaptações curriculares no cotidiano. Desta forma, objetiva-se analisar a aplicabilidade desta ferramenta no universo educacional, ressaltando-se neste processo a caracterização destas adaptações. A metodologia utilizada será de cunho bibliográfico, de cunho documental, além de ser aplicado. A abordagem qualitativa será adotada, já que a mesma se caracteriza pela qualificação dos dados coletados, durante um problema, trabalhando com opiniões, representações, posicionamentos, crenças e atitudes, possuindo procedimentos de cunho racional e intuitivo, para melhor compreensão da complexidade dos fenômenos individuais e coletivos. Neste sentido, a metodologia eleita servirá como pano de fundo para relativização do tema, bem como atualização no espaço acadêmico desta temática. Os resultados alcançados apontam que é de suma importância que a postura do educador em relação à inclusão seja vista como um instrumento para repensar sua prática docente. Nesse sentido, o educador deverá se auto avaliar em um momento de mediação, refletindo que as adaptações se traduzem como direito à diferença, de forma a assegurar uma aprendizagem efetiva e plena.

Palavras-chave: Adaptações curriculares; cotidiano; acessibilidade; inclusão.

ABSTRACT

This work is intended to analyze the curricular adaptations in daily life. Thus, the objective is to analyze the applicability of this tool in the educational universe, highlighting in this process the characterization of these adaptations. The methodology used will be bibliographic, documentary, in addition to being applied. The qualitative approach will be adopted, as it is characterized by the qualification of data collected during a problem, working with opinions, representations, positions, beliefs and attitudes, having rational and intuitive procedures, for a better understanding of the complexity of individual phenomena and collectives. In this sense, the chosen methodology will serve as a background for the relativization of the theme, as well as updating this theme in the academic space. The results achieved show that it is extremely important that the educator's attitude towards inclusion is seen as an instrument to rethink his teaching practice. In this sense, the educator should self-assess in a moment of mediation, reflecting that adaptations are translated as a right to be different, in order to ensure effective and full learning.

Keywords: Curriculum adaptations; daily; accessibility; inclusion.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela se destina a relativizar o processo de inclusão, ilustrando como esta ação se efetiva no cotidiano. Assim, diversos são os olhares sobre a inclusão pelo viés da acessibilidade, todavia a sua implementação ainda ocorre de forma aquém do desejado ou preconizado.

O tema abordado neste trabalho de pesquisa foi escolhido mediante o imenso desafio que é o ato de alfabetizar e a dificuldade evidenciada com ideologias cristalizadas da institucionalização do saber.

Decidiu-se dedicar os estudos e apontamentos sobre o colóquio entre inclusão e prática educacional, tendo-se como egeide as preconizadas adaptações curriculares, o fracasso, levando em consideração a importância de discutir sobre as metodologias utilizadas no processo educacional e inclusivo, por ser um tema tão presente no cotidiano dos educadores e, contraditoriamente, tão distante por se perder no esquecimento, por práticas mecânicas ou não efetivas, tornando-o, não raros os casos, a algo incompleto, desigual ou raso.

Dessa forma, ao longo desse trabalho de pesquisa, a investigação estará ligada à seguinte questão: as discussões realizadas, hodiernamente, tendo-se como lume a acessibilidade tem evidenciado de modo contundente ou transparente uma relativização e transmutação da prática educacional?

Avança-se, tanto, na forma de conceber a aprendizagem. Sabe-se que este processo deverá se dar de forma atrativa e dinâmica. Tem-se consciência que deve-se oportunizar um ambiente significativo e contextualizado, calcado na formação de seres ativos, críticos e reflexivos, no entanto, o ato educacional para alunos público-alvo da educação especial ainda se encontra permeado por rupturas, ruídos, ausência de pertencimento, distanciamento e repetidas falhas.

Outrossim, esse estudo objetiva compreender a temática do processo de ensino, no processo inclusivo e suas ideologias, problematizando este assunto, além de proporcionar a análise e efetivar o empoderamento de diferenciados olhares sobre este aludido processo, problematizando as adaptações curriculares, vista por muitos, como a “questão” principal dos problemas encontrados no processo educacional (SANTOS, 2009, p.16).

Nesta acepção, ao longo deste trabalho, a presente pesquisa irá confirmar ou não as seguintes verificações: i) quais as ações se traduzem como adaptações curriculares; ii) formação e práxis.

Nesse contexto, é de suma importância que a postura do educador em relação à inclusão, seja vista como um instrumento para repensar sua prática docente. Nesse sentido, o educador deverá se auto avaliar em um momento de mediação, entre o que está sendo ensinado e a aprendizagens do aluno, estabelecendo, desta maneira, um elo entre o ensinar e o aprender.

Assim, no contexto escolar, a cisão ainda simboliza este panorama. Há que se rever a prática pedagógica, bem como planejar uma imediata reconciliação entre ideologia e “práxis”. É imprescindível dispor de uma aquisição significativa cuja inserção precisa estar contida no planejamento e execução de ações e projetos nos sistemas de ensino (MANTOAN, 2007).

Ora, a função do professor é transformar, lutar pelo fim da cristalização da exclusão, da pretensa heterogeneidade, para tal ainda se está atrasado em aderir a esta luta e mudar a forma de pensar e de executar as ações educacionais e inclusivas. Tem-se o entendimento que as mudanças necessitam ser instauradas e que as mesmas não ocorrem de forma abrupta, pelo contrário precisa de planejamento e de um plano de execução. Sobretudo, tem-se consciência que durante muito tempo diversos alunos foram e ainda são submetidos ao fracasso escolar, ao interdito, exclusão e segregação, no processo educativo (MAZZOTTA, 1996)

A metodologia eleita se baseia na abordagem qualitativa, pois, se trata de uma averiguação essencialmente para verificar a causa ou principais causas do “fracasso” na alfabetização. Segundo, Lerner (2002, p.35):

Os propósitos da leitura e escrita dentro da escola estão distantes do que se pretende fora dela, pois na escola pauta-se muito em propósitos didáticos e não para que os

conteúdos favoreçam o conhecimento do mundo. Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar. (LERNER, 2002, p. 35)

Dessa forma, dar-se-á ênfase à pesquisa bibliográfica, apoiando-nos em Tozoni (2010, p.18), o qual postula que na pesquisa bibliográfica buscaram-se os dados de que se precisa, para a produção do conhecimento pretendido nos autores e obras selecionados.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa se torna relevante, não só para a sociedade, como também para o universo acadêmico, pois se destina a proporcionar uma reflexão crítica sobre a atuação da instituição escolar e social sobre as causas do “revés”, na aprendizagem da leitura e escrita, procurando trazer propostas de aproximação com uma aprendizagem efetiva, significativa e menos excludente.

Enfim, esse estudo traz como resultados elementares que é necessária e urgente a mudança na postura, propondo-se a transmutação e a redefinição, de modo que esta proposta seja eficaz para demonstrar o quanto há necessidade de mudar, enquanto professores, educadores. Por uma alfabetização mais democrática e atrativa, bem como um repensar e uma proposta de mudança para todos os alfabetizadores na busca de um ensino qualitativo. Esta é a proposta que se faz contundente, neste estudo.

Adaptações curriculares no cotidiano

As especificidades da aprendizagem podem ser observadas no cotidiano escolar. Para atender a estes aspectos individuais, faz-se necessário adequar gradual e progressivamente o currículo escolar. Estas adaptações representam, possibilidades educacionais de combater as dificuldades dos alunos, visto que o currículo se molda às particularidades dos mesmos. Não se trata de fazer um novo currículo para os alunos surdos, mas de torná-lo dinâmico e flexível. Adaptar o currículo implica em estruturar planos e ações pedagógicas que observem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Para a efetiva participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, é preciso considerar: a preparação do corpo docente; apoio e recursos adequados, quando necessários e a reestruturação curricular, destacando a flexibilidade e a possibilidade de variar individualmente o grau de conhecimento adquirido em determinado período.

O enfoque das adaptações curriculares está no estabelecimento de uma relação pacífica entre as dificuldades do educando e o plano curricular, objetivando a interação entre as necessidades e as respostas educacionais estimuladas. Nessa visão, o currículo se torna um instrumento útil e não segregador, mas um plano passível de alterações que beneficiem o pleno desenvolvimento do aluno.

A maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola são consideradas menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo comum e são realizadas facilmente pelos professores no planejamento diário das atividades de sala de aula, visando atender as peculiaridades de cada aluno. Estas adaptações podem ser implementadas em várias

áreas de atuação do professor e se tornam essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo.

A primeira adaptação cabível ao professor, sugerida pelas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte - Adaptações não significativas (2000) é no Plano de Ensino, onde o educador deve "estar aberto para a constatação da diversidade presente no seu grupo de alunos e para a ela responder no âmbito da sua ação pedagógica"(p.9).

Para se modificar o currículo comum, favorecendo a inclusão, é necessário buscar estratégias metodológicas que favoreçam respostas educacionais que satisfaçam as necessidades e diferenças individuais. As adaptações curriculares devem decorrer de um processo avaliativo em que sejam observados e avaliados os níveis de competência dos alunos e, também, que fatores estão facilitando ou dificultando o seu desenvolvimento, para, desta forma, decidir que modificações e ajustes são convenientes em cada caso. As adequações nos elementos curriculares devem estar presentes nos objetivos e conteúdos, metodologias e avaliações, como descritas abaixo:

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte se referem às adaptações dos objetivos como "ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino de forma a adequá-los às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais" (2000, p.23):

investir mais tempo, ou utilizar maior variedade de estratégias pedagógicas na busca de determinados objetivos, em detrimento de outros, menos necessários, numa escala de prioridade estabelecida a partir da análise do conhecimento já apreendido pelo aluno, e do grau de importância do referido objetivo para o seu desenvolvimento e a aprendizagem mais significativa do aluno(2000, p.23).

A adaptação de conteúdo representa "a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da sequência de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais" (Adaptações Curriculares,2000, p.24). Desta forma, o conteúdo a ser trabalhado será delineado pelos objetivos do plano de ensino, sendo, no entanto, o professor livre para ordenar, priorizar e enfatizar as unidades do conteúdo que mais lhe parecerem relevantes. De acordo com este documento, " é de competência do professor decidir, sempre, em função das necessidades especiais presentes"(2000, p.24).

É de fundamental importância a adaptação do método de ensino às necessidades de cada aluno, visto que "o ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender" (Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, 2000, p.25).

Inúmeras vezes, para responder às necessidades educacionais torna-se necessário modificar os procedimentos de ensino, tanto introduzindo atividades alternativas, como complementares. Também é possível se adaptar o método mudando o nível de complexidade das atividades e materiais utilizados, adaptando-os e modificando-os, ajustando-os ao processo de aprendizagem do aluno. As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000) exemplificam a adaptação metodológica para o atendimento das necessidades de alunos surdos, dentre outras, na qual o professor pode apresentar recursos visuais alternativos, como gestos, mímica, dramatização, desenhos, vídeo, TV, computador etc.

A seleção de técnicas na avaliação do educando é uma categoria necessária ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Devem propor sensíveis

modificações na forma dos meios de avaliações e nos instrumentos utilizados. As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000) destacam como exemplo desses ajustes a utilização de diferentes procedimentos de avaliação, moldando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos. A seguir, destacamos alguns exemplos desses ajustes, segundo as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000):

[...] possibilitar que o aluno cego realize suas avaliações na escrita braille, lendo-as, então, oralmente ao professor; [...] nas provas escritas do aluno surdo, levar em consideração o momento do percurso em que ele se encontra, no processo de aquisição de uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa [...] O professor poderá observar se a mensagem tem coerência lógica[...] em vez de se ater unicamente à sequência estrutural das orações (2000, p.29).

As adaptações na temporalidade dizem respeito à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos. O professor pode organizar o tempo das atividades propostas, levando-se em conta por exemplo, que atividades unicamente verbais tomarão mais tempo dos deficientes auditivos. Por outro lado, atividades unicamente escritas levarão mais tempo para os alunos cegos. O essencial, segundo as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000) é que:

o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo) e que necessidades educacionais apresenta; que o professor use de sua criatividade para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas; que o professor use continuamente da avaliação para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensino(2000, p.30).

Neste sentido, nota-se que a inclusão de alunos surdos no Ensino Regular tem-se constituído em um desafio para as instituições de ensino, pois estas encontram dificuldades para efetivar uma educação pautada em critérios inclusivos e democráticos e principalmente em oficializar as políticas públicas inclusivas, aqui traduzida como adaptação curricular. Desta forma, a inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão.

Assim, a escola precisa dispor de ações que façam sentido para todos os alunos, compartilhando-a inclusive com os alunos surdos. A partir da proposta de inclusão escolar de crianças surdas, a apropriação da Libras merece atenção especial, no intuito de que sejam oferecidas oportunidades de ensino e uso da mesma, sendo favorecida sua inserção nos currículos em todos os níveis do sistema educacional.

Entende-se que adquirindo a língua de sinais, a criança surda poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e linguísticos, segundo a sua real capacidade, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar. Sabemos que o desempenho acadêmico e social esperado da criança surda só pode ser alcançado se no espaço escolar for contemplada sua condição linguística e cultural e, portanto, se a língua de sinais estiver presente e a almejada adaptação curricular for legitimada.

Pretende-se, também, articular esta problemática a um debate vigente e singular sobre a necessidade da implementação e acompanhamento da adaptação curricular para alunos surdos, no cotidiano da sala de aula e da escola. Educar é possibilitar a transformação do mundo.

Destarte, após uma apurada análise crítica, observamos que é dever do professor, enquanto figura de conhecimento, mediador e orientador, estimular e possibilitar meios para que o aluno aprenda e construa seus conhecimentos. O objetivo não é mudar todo o currículo, mas sim, adaptá-lo de forma segura, que favoreça seu principal meio de aprendizado: o visual.

A educação de surdos tem sido alvo de muitas indagações, principalmente quando se discute a inclusão desses estudantes na escola regular. Diversos pesquisadores e estudiosos defendem a inclusão como importante, tais como Silva (2001, p.12) e Carvalho (2011, p.56), o que exige não só uma mudança na estrutura da escola, mas também, uma modificação de postura, atitudes e valores em respeito às diferenças.

Diante desse contexto, o papel da escola inclusiva se direciona na busca de uma educação que permita aos novatos o acesso ao ensino-aprendizado e à permanência na escola, contemplando-se e respeitando suas necessidades e potencialidades. No que tange aos alunos surdos, deve ser levado em consideração tanto a sua especificidade linguística quanto cultural.

Destarte, compreendemos que a elaboração de uma construção de uma cultura inclusiva, nas unidades escolares torna-se vital, já que um dos maiores entraves à oferta de uma educação de qualidade para os discípulos surdos se verifica no veto ou realização esparsa/precária da adaptação curricular, bem como no desrespeito ao bilinguismo, elegendo-se, ainda, para os alunos a Língua Portuguesa como L1 ou língua materna (STAINBACK & STAINBACK, 1999)

A partir das considerações elencadas e expostas acima, aliadas à prática educacional, emerge a questão principal desta pesquisa: existem adaptações curriculares para os estudantes surdos colocadas em prática nas unidades escolares? Partindo-se do pressuposto que as adaptações curriculares são objeto deste estudo, considera-se que estas representam possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Pressupõe-se e almeja-se que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos surdos. O que se intenta não é um currículo completamente à parte do oferecido aos outros alunos – pois dessa forma, estaríamos promovendo uma ‘classe especial’ dentro da classe de ensino regular -, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente as especificidades destes discentes, cumprindo-se e legitimando as leis/legislações e decretos vigentes (DEMO, 1990)

Diante do exposto, cabe mais uma indagação: O que se entende sobre currículo? A compreensão sobre o currículo tem variado. Por muito tempo, entendia-se que o currículo se referia somente aos conteúdos que eram ensinados na escola. Hoje, sabe-se que currículo diz respeito ao que se ensina, para quem se ensina, para que se ensina e ao que se ensina.

Para se adaptar é necessário interesse mútuo, aprofundamento dos conhecimentos e análises diárias do desenvolvimento do mais interessado nessa inclusão, o aluno surdo com necessidades adaptativas. Ao pensar em planejamento, pode-se colocar as seguintes questões: Como o professor planeja sua aula? Será que há recursos suficientes para tal elaboração de aula? Será que o respeito às diferenças está sendo considerado? Qual tem sido a visão desse educador?

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) exige a adaptação curricular necessária para a formação do aluno. De acordo com Franco (2007), “as adaptações curriculares, de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, são para acomodar os alunos com necessidades especiais...”, esse

é um dos caminhos possíveis para que alunos surdos possam atender às exigências do currículo comum, que necessita ser reformulado no sentido de oferecer-lhes as mesmas condições de desenvolvimento dos alunos ouvintes, sendo o professor responsável por regular a sua prática educativa para ajustá-la às suas reais necessidades.” (SILVA 2013, p 03).

Por fim, infelizmente, muitas escolas ainda não compreenderam a fala de Franco no quesito acomodação curricular, de acordo com a necessidade do alunado surdo. Como nos ensina Paulo Freire (1986, p.35): a construção do conhecimento acontece a todo o momento no seio de mundo e envolve variáveis que vão do cognitivo, sensitivo, motor, estético, intuitivo ao emocional. O sujeito, a comunidade e o "mundo" têm um papel fundamental na construção do conhecimento individual e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi com esta pesquisa relativizar o processo de inclusão pelo viés da acessibilidade, utilizando-se das adaptações curriculares como simbologia ou ferramenta desta ação, deixando-se como pequeno contributo sugestões, para nortear esta modificação. Diante de todo o exposto, verifica-se que o processo de inclusão, no Brasil, ainda apresenta desafios a serem superados e que esses se pautam consequentemente pela práxis dos educadores, já que as adaptações são ações que deveriam ser efetivadas pelos mesmos.

Percebe-se, então, que esta mudança, que esta proposta de relativização tem como lema o repensar da prática educacional e que todos os fatores e condições envolvidos nesse complexo processo de inclusão no cotidiano sejam analisados e aplicados, buscando interrelacioná-los e não fragmentá-los, em práticas pedagógicas.

Deseja-se, então, que o despertar não seja algo isolado ou pontual, nem que se finde rapidamente. O espaço destinado ao ensino e ao educador detém a tarefa de mediar e ofertarem a permuta, os esclarecimentos, a conversa e a mudança, além de estarem dotados para o discurso do convencimento. Neste contexto, fica o comprometimento de aprofundamento desta temática em estudos posteriores.

Além disso, torna-se vital a adoção de uma postura crítica do educador mediante a sua prática, visando à melhoria da educação, neste país, e não somente medidas “paliativas”, indo ou voltando à práticas metodológicas como “remédio” para uma inclusão calcada na ampliação da oferta de vagas, porém que não se preocupa tanto com o processo educativo no cotidiano ou na oferta de condições equânimes para o aluno com necessidade especial.

Enfim, há que se contemplar uma visão holística do processo educacional e inclusivo, considerando-se toda a complexidade deste processo, tornando-se o professor como protagonista deste processo e não mais como antagonista. Neste lume, assegura-se a equidade e uma educação de qualidade, genuinamente para TODOS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: lei n. 8069, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1993.

Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, Adaptações Curriculares de Grande Porte (Adaptações Significativas). Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas). Brasília, 2000.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Brasília, 1999.

Constituição da República Federativa do Brasil (arts. 205 a 214), Brasília, 1988.

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, Brasília: CORDE, 1994.

DEMO, P. Pobreza política. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 47 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

MANTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2007.

MAZZOTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva: redefinindo a Educação Especial, 2009.

SAVIANI, N. Saber Escolar; Currículo e Didática: Problemas da Unidade Conteúdo/ método no processo pedagógico. 2ª ed. Campinas: Autores associados, 1998.

SILVA, L. H. da. Reestruturação Curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola - Petrópolis: Vozes, 1995.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DAPTAÇÕES CURRICULARES: DA DIFERENCIAÇÃO À APLICABILIDADE **CURRICULUM ADAPTATIONS: FROM DIFFERENTIATION TO** **APPLICABILITY**

Gabrielle Pereira Fontainha de Carvalho

Carvalho, Gabrielle Pereira Fontainha de. **Adaptações curriculares: Da diferenciação à aplicabilidade.** Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 204-203, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Este trabalho se destina a analisar as adaptações curriculares no universo educacional. Desta forma, almeja-se analisar os diferenciados tipos de adaptação curricular e a simbologia deste como expoente-mor da acessibilidade. A metodologia utilizada será de cunho bibliográfico, descritivo e qualitativo. Destarte, a metodologia em tela servirá como pano de fundo para atualização da temática no cenário acadêmico. Os resultados alcançados apontam que é de suma importância efetuar as adaptações curriculares nos espaços escolares, bem como ampliar a discussão sobre este tema, ainda estigmatizado ou desconhecido pela grande maioria do corpo docente. Assim, o educador precisa conhecer este instrumento, a fim de aplicá-lo e garantir idênticas condições de acesso e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Adaptações curriculares; Cotidiano; Aplicabilidade.

ABSTRACT

This work aims to analyze the curricular adaptations in the educational universe. In this way, the aim is to analyze the different types of curricular adaptation and its symbolism as a main exponent of accessibility. The methodology used will be bibliographic, descriptive and qualitative. Thus, the methodology on screen will serve as a background for updating the theme in the academic setting. The results achieved show that it is of paramount importance to make curricular adaptations in school spaces, as well as to broaden the discussion on this topic, which is still stigmatized or unknown by the vast majority of the teaching staff. Thus, the educator needs to know this instrument, in order to apply it and guarantee identical conditions of access and learning for students who are the target audience of special education.

Keywords: Curriculum adaptations; Daily; Applicability.

INTRODUÇÃO

O nosso país possui um imenso campo de decretos, normas e legislações sobre inclusão e acessibilidade. No entanto, quando contrastamos teoria e prática, idealização e práxis, verifica-se que, não raros os casos, remete-se à uma letra morta. Desta forma, a fim de fornecer material para uma análise e relativização, sublinha-se-ão os principais registros normativos que contenham o ideal inclusivo, no que tange às adaptações curriculares.

Verifica-se que se vive em uma sociedade na qual é excludente, na maioria das vezes, tornando os alunos surdos em apátridas, marginalizados e solitários. Não raros os casos, as escolas colocam a responsabilidade da aprendizagem nos ombros dos intérpretes, que passa de mediador a professor, responsabilizando-se, compulsoriamente, pela aprendizagem do aluno surdo.

Por não se adaptarem, enquanto na realidade a instituição a que não se adequa ou deveria se preparar, devidamente, para receber o **aluno surdo**, observa-se a necessidade premente de

relativização das estratégias de atendimento a este alunado, traduzindo-as como as adaptações, adequações curriculares para a implantação de uma Educação Inclusiva, verificando, destarte, que é possível uma oferta eficaz, desde que se respeitem os meios apropriados para fazê-lo.

Neste aspecto, apresenta-se o problema da não preparação adequada dos profissionais, bem como a insuficiência de investigações nesta área através de um estudo teórico aprofundado sobre as questões educacionais dos alunos surdos, as quais carecem de serem repensadas e reestruturadas pelos docentes, para atender às diversas necessidades destes alunos, além de efetivar a adaptação do currículo de forma a garantir a inclusão real do aluno surdo.

Nesta pesquisa em andamento, analisar-se-ão as adaptações curriculares, tendo-se como objetivos refletir os princípios teóricos que regem a Educação Inclusiva, no que se refere aos conteúdos curriculares e observar, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e das Diretrizes Nacionais para a educação Especial na educação Básica, quais critérios a serem seguidos, a fim de promover as devidas adequações no currículo. Para realizar essa ação, sinalizar-se-à o ano de criação, implementação e os principais entraves deste valioso recurso.

Nesta acepção, vale destacar que há duas adaptações curriculares em vigor, em nosso país: as de pequeno e as de grande porte. Neste primeiro momento, o foco desta pesquisa pautar-se-á na Adaptação Curricular de Pequeno Porte. Com o intuito de iniciar este processo de investigação, far-se-á um adendo da justificativa da criação das adaptações curriculares, visto que a Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu artigo 205, dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Assim, a Educação Inclusiva se traduz como um meio de propiciar esta totalidade, garantindo aos alunos público-alvo da Educação Especial a oportunidade de serem incluídos no sistema educacional regular e na sociedade. Percorrendo esta trajetórias de embasamento teórico e/ou legislação, cabe destacar a LDBEN nº 9.394/96, a qual traz no caput do artigo 59, em seu inciso I, a singularização das adaptações e flexibilizações curriculares, tratando-as como imprescindíveis para o acesso à aprendizagem: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Observa-se, então, o desejo de que os alunos objeto deste estudo e, nesse enfoque específico, os alunos surdos tivessem, não só o acesso à escola regular, o direito à vaga nas instituições de ensino, mas também que a escola se adaptasse a este alunado, ofertando aprendizagem e mais: tornando este processo mais justo e igualitário.

Dois anos após a criação da LDB, o MEC através da SEESP/SEB conceitua as adaptações curriculares, em consonância às solicitações desta distintiva lei:

O conceito de adaptações curriculares, consideradas como: estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998).

Delineando um projeto que se concretiza, igualmente, em um período bienal: o Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola-,

destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais, nomenclatura utilizada outrora.

A metodologia eleita se baseia na abordagem qualitativa. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 24), muitos esforços foram despendidos na tentativa de justapor pesquisa quantitativa e qualitativa como paradigmas competitivos. No entanto, os autores defendem que isso não é possível, uma vez que não há quantificação sem qualificação, bem como não há análise estatística sem interpretação. Seguindo esse raciocínio, Vidich e Lyman (2006, p. 40) destacam: "[...] todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos [...]; o emprego de dados quantitativos ou de procedimentos matemáticos não elimina o elemento intersubjetivo que representa a base da pesquisa social".

Dessa forma, dar-se-á ênfase à pesquisa bibliográfica, apoiando-se em Andrade (2010, p. 25): o qual enfatiza que a pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas.

Destarte, a pesquisa ora construída se torna relevante, uma vez que se propõe a analisar a acessibilidade, tendo-se como faceta as adaptações curriculares. Por fim, esse estudo pretende se traduzir como um pequeno contributo sobre atividades ou ideologias inclusivas, em prol de uma educação significativa e, genuinamente, acessível para os alunos público-alvo da educação especial.

Adaptações curriculares e suas especificidades

Pode-se considerar, de acordo com as orientações do MEC para adequações curriculares necessárias à educação inclusiva, medidas que variam de acordo com a intensidade das modificações propostas. Sendo assim, podemos fazer alusão a alguns documentos que norteiam estas adaptações, tais como: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Em seu artigo 8º, inciso III, também garantem a flexibilização curricular adequada a cada educando:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

- Adaptações Curriculares de Grande Porte (2000): Muitas vezes, há necessidade de adotar adaptações significativas do currículo (denominadas pelo MEC de Adaptações de Grande Porte), para atender às necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com as medidas curriculares menos significativas implementadas pelo professor. Nestes casos, o professor irá perceber a necessidade do educando e discutir sobre ela com a Direção da unidade escolar. Porém, cabe à Direção o esforço, junto com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, de promover a referida adaptação.

- Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000): Este documento apresenta as adaptações de responsabilidade do professor, em sala de aula. As adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo,

pelo educador, de forma a permitir e promover a participação dos educandos com necessidades especiais. São chamadas de Pequeno Porte porque sua implementação se encontra apenas na responsabilidade e ação do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação nas áreas política, administrativa ou técnica.

Tais adaptações podem ser implementadas em várias áreas e momentos da ação do professor: ao promover acesso ao currículo, ao flexibilizar os objetivos de ensino, ao adequar os conteúdos ensinados, ao personalizar o método utilizado e ao individualizar a avaliação e o tempo de conclusão das atividades. Neste trabalho, cujo enfoque será respaldar a prática docente quanto às flexibilizações necessárias à implantação de uma educação inclusiva, utilizaremos como referencial predominante as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

A aprendizagem escolar está diretamente ligada ao currículo, organizado para orientar, dentre outras coisas, os diversos níveis de ensino e ações do corpo docente. O currículo é o centro da escola e define a identidade da instituição escolar, sua organização, funcionamento e o papel que exerce em frente às expectativas da sociedade onde se encontra. É na elaboração do currículo que se inclui informações sobre o quê, quando e como ensinar, bem como o ator de avaliar, visando a aprendizagem, o desenvolvimento integral do aluno e a capacidade de conviver ativa e produtivamente na sociedade.

Assim sendo, o currículo é construído, a partir do projeto pedagógico da escola, orientando as atividades educativas, os seus objetivos e os meios de executá-las. O currículo inclui, portanto, desde os princípios fundamentais filosóficos e sociais da educação até os referenciais técnicos, que serão vistos em sala de aula. É uma relação entre planejamento e ação, teoria e prática.

Com o objetivo de padronizar nacionalmente a educação em nosso país, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem como uma base nacional comum, a qual deverá ser complementada em cada instituição escolar por uma parte diversificada, aplicada em função das características regionais, sociais e culturais de sua clientela. Esta Base Nacional Comum trata-se de um conjunto de matérias consideradas fundamentais e, por conseguinte, obrigatórias para todos os estabelecimentos e alunos do ensino fundamental. São os conteúdos indispensáveis para uma boa formação.

Embora este documento estabeleça uma base curricular comum, o planejamento e os conteúdos devem ser preocupação contínua da instituição escolar. O processo deve ser pensado, almejando possibilitar a aquisição de conhecimentos, de valores, objetivando o pleno desenvolvimento do aluno. A escola para todos, inclusive para os alunos surdos requer um currículo dinâmico que promova o desenvolvimento apesar das necessidades, comumente tão díspares de seus alunos, respeitando o contexto sócio-econômico-cultural de cada um.

2.1- ESCOLA INCLUSIVA: APONTAMENTOS

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quais dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade... Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer

apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva. (1994, Salamanca, p.61)

Por educação especial, modalidade de educação escolar - segundo definição na LDB e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 - entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados de forma a apoiar e auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, complementar o currículo para tornar viável o acesso à base nacional comum e suplementar, ampliando, aprofundando e enriquecendo essa base nacional.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, não consiste, apenas, na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. A escola, desta forma, tem que definir sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, onde o respeito e a valorização da diversidade dos alunos se faz necessária.

Assim, não será o aluno que se adapta à escola, entretanto esta, que, estando consciente de sua função, se colocará à disposição do mesmo, tornando-se, então, um espaço inclusivo e possibilitando que o educando público-alvo da Educação Especial atinja os objetivos da educação geral.

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama das diferentes características e necessidades dos alunos, os quais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las em uma pedagogia centralizada na criança, capaz de atender às suas necessidades. A inclusão de alunos surdos, nas classes comuns, exige que a escola regular se organize, com o fito de oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem.

Segundo Demo (1990), a inclusão deve ser conceituada como um processo de educar juntos, incondicionalmente, nas classes de ensino comum, alunos ditos normais com alunos portadores ou não de deficiência, mas que apresentem necessidades educacionais especiais. A inclusão beneficia a todos, deficientes ou não, que podem desenvolver sentimentos sadios de respeito à diferença, de cooperação e solidariedade.

Englert (1996) define a inclusão escolar como um movimento que visa acabar com a segregação, favorecendo, sobremaneira, as interações sociais entre estudantes com necessidades especiais e os estudantes considerados normais. Nesta visão, a inclusão escolar se constitui como uma proposta que representa valores importantes, que condizem com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. Essa abertura solidária e sem preconceitos poderá fazer com que todos se reconheçam dignos e iguais na vida em sociedade.

Dentro da visão inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, (2001), o Plano da Educação especial 2007 e do Decreto que regulamenta o artigo 60 da LDB/96, são considerados alunos com necessidades especiais todos os que apresentarem dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências de ordem física e, também, dificuldades de aprendizagem cognitivas, psicomotoras e comportamentais e que exigirem de alguma maneira, a flexibilização e adequação do currículo e do método de ensino utilizado.

As dificuldades de aprendizagem apresentam-se mais fortemente nos problemas específicos, como déficit cognitivo (intelectual), problemas de atenção, com e sem

hiperatividade, de percepção, emocionais, de memória, motores e psicomotores, e ainda, nos casos decorrentes de fatores socioeconômicos, socioculturais e nutricionais. Os alunos cegos e de visão subnormal, os surdos e os de baixa audição caracterizam os deficientes sensoriais.

As mesmas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) ressaltam que os portadores de altas habilidades e superdotação, que têm grande facilidade de aprendizagem e domínio rápido de conceitos, procedimentos e atitudes também são considerados portadores de necessidades educacionais especiais, visto que é preciso aprofundar e enriquecer os conteúdos e propor-lhes desafios suplementares, inclusive para conclusão, em período menor da série ou da etapa escolar em que se encontram.

Desta forma, o atendimento educacional especializado se estende, passando a abranger não somente as dificuldades de aprendizagem vinculadas a condições, limitações, disfunções e deficiências, mas também aquelas não relacionadas especificamente a uma causa orgânica, como por exemplo, as dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento. Portanto, é possível que qualquer aluno, em algum momento do seu caminhar na aprendizagem apresente alguma necessidade educacional especial, seja ela passageira ou não, carecendo de um atendimento apropriado para promover seu desenvolvimento. Assim, as adaptações curriculares se tornam imprescindíveis e dignas de notoriedade e explicitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi com esta pesquisa realizar uma breve análise sobre a inclusão, realizando um parâmetro entre ideologia e práxis. Em virtude das crescentes mudanças em relação à educação, e em especial do conceito de escola inclusiva, o processo educacional vem sendo submetido a uma revisão das práticas pedagógicas escolares (chegando às adaptações curriculares voltadas para os alunos com necessidades educativas especiais,) não só do professor como também dos demais membros que fazem parte da comunidade escolar.

Neste prisma, a escola inclusiva deve atender à variedade cultural de seus alunos e buscar alternativas - individuais - para atender as necessidades especiais dos mesmos. Antes, cabia ao aluno deficiente se adaptar à escola. Hoje, dentro da visão da inclusão, quem se adapta é a escola, o currículo.

Esta adaptação deve ocorrer tanto por parte dos professores e demais componentes da escola, quanto pela reorganização curricular, que deve ser feita observando-se o aluno como indivíduo, de forma a alcançar resultados positivos e satisfazer os anseios da visão inclusiva.

Atender as necessidades especiais dos alunos requer mudança no sistema educacional, pois uma proposta curricular "fechada" dificulta enxergar e tratar a unicidade do aluno, ação vital para o aluno surdo. A elaboração do projeto pedagógico da escola deve dar margem a um currículo maleável, como um recurso que estimule o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, promovendo a diversificação e flexibilização do processo educativo e atendendo às diferentes necessidades dos educandos, visto que currículos e práxis flexíveis garantem o respeito à diversidade de todos os alunos.

Vê-se, outrossim, a adaptação curricular como um elementíssimo para a educação inclusiva, já que possibilita tornar flexível a prática educacional para satisfazer a todos e promover o progresso e o desenvolvimento das potencialidades e diferenças individuais. Esta é a fórmula para se trabalhar com a diversidade dentro da escola, pois, de acordo com Mantoan (1997), o que se pretende é que as diferenças se completem. A elaboração e a execução de

currículo, implicam em interação e não mais em distribuição e transmissão do saber unilateral, direcionada do professor para o aluno. Ambos podem e devem compartilhar todos os seus atos, do planejamento à avaliação, respeitando-se mutuamente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BAUER, M. W. e GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: lei n. 8069, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1993.

Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, Adaptações Curriculares de Grande Porte (Adaptações Significativas). Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas). Brasília, 2000.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Brasília, 1999.

Constituição da República Federativa do Brasil (arts. 205 a 214), Brasília, 1988.

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, Brasília: CORDE, 1994.

DEMO, P. Pobreza política. São Paulo: Cortez, 1990.

MANTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2007.

MAZZOTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva: redefinindo a Educação Especial, 2009.

SAVIANI, N. Saber Escolar; Currículo e Didática: Problemas da Unidade Conteúdo/ método no processo pedagógico. 2ª ed. Campinas: Autores associados, 1998.

SILVA, L. H. da. Reestruturação Curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola - Petrópolis: Vozes, 1995.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIDICH, A. e LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO, COMO MUDAR ESTE ATO SELVAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR?

DISCRIMINATION AND PREJUDICE, HOW TO CHANGE THIS WILD ACT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT?

Josué Francisco Aguiar

AGUIAR, Josué Francisco. **Discriminação e preconceito, como mudar este ato selvagem no ambiente escolar?**. Revista International Integralize Scientific, Ed.03, n.3, p. 212-217, Setembro/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Vivemos em um país onde cada dia que passa, várias pessoas são vítimas de vários tipos de preconceito e discriminação em diferentes tipos de ambientes sejam eles trabalhos, pontos de ônibus, campos de futebol, cinema, enfim, e nas escolas este assunto é ainda pior, pois a pessoa vítima deste ato é obrigada a conviver diariamente com este agressor tornando assim a situação ainda mais desconfortável. As pessoas vítimas desta selvageria sofrem sérias consequências psicológicas, umas conseguem suportar enquanto outras não têm a mesma força acabam caindo em depressão tornando sua vida muito difícil necessitando assim de ajuda profissional. Durante a pesquisa para fazer este trabalho verificou que são várias as consequências que levam as pessoas a serem racistas e preconceituosas e também apontou qual caminho tomar quando se sentir vítima destes crimes.

Palavras-chave: Preconceito. Discriminação. Depressão. Escola.

ABSTRACT

We live in a country where every day that passes, several people are victims of various types of prejudice and discrimination in different types of environments be they jobs, bus stops, soccer fields, cinema, in short, and in schools this subject is even worse, because the person victim of this act is forced to live daily with this aggressor thus making the situation even more uncomfortable. People who are victims of this savagery suffer serious psychological consequences some can endure while others do not have the same strength end up falling into depression making their life very difficult thus needing professional help. During the research to do this work found that there are several consequences that lead people to be racist and prejudiced and it was also pointed out which way to take when they feel victims of these crimes.

Keywords: Prejudice. Discrimination. Depression. School.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa aprofundar o estudo referente às diversas formas de discriminação e preconceito que alguns seres humanos vêm causando a outras pessoas, no que diz respeito cor da pele, deficiências, religiosa, orientação sexual, enfim buscar entender qual o motivo leva as pessoas a cultivar este ato tão cruel em suas vidas.

Este trabalho busca investigar o que a escola tem feito para combater esta prática, pois a mesma enquanto local de aprendizagem e interação com quase toda forma de ensino, deve criar meios e possibilidades para o bem estar social. É inadmissível que em pleno século XXI (vinte e um), ainda existam atos de crueldade como discriminação racial e preconceito no mundo contemporâneo, pois a cada dia que se passa nos noticiários de televisão, internet e rádio

ver notícias relacionado a este assunto, em todos os variados tipos de ambientes e nas escolas este ato são ainda mais comuns.

E diga-se antemão que nunca sofreu um preconceito ou uma discriminação?

Este assunto tem tomado tal proporção que acredita se que tem tornado um grave problema social quase que irreversível, pois segundo Pesquisa Datafolha Pesquisa divulgada na terça-feira (15/01/2019) pelo jornal "Folha de S. Paulo" aponta que 30% dos brasileiros dizem ter sofrido discriminação por causa da classe social. O levantamento também considerou outras razões pelas quais os entrevistados foram vítimas de preconceito: local onde mora, religião, sexo, cor ou raça e orientação sexual.

A pesquisa foi feita com 2.077 pessoas com 16 anos ou mais em 130 cidades entre 18 e 19 de dezembro. A margem de erro é de 2 (dois) pontos percentuais para mais ou para menos, e o nível de confiança do levantamento é de 95%. Se for levar em consideração esses dados tende a observar que são na verdade muito alto e devem se tomar medidas para combater tal prática.

Pessoas vítimas de preconceito e discriminação passam por sérios problemas psicológicos, algumas conseguem suportar enquanto que outras carregam estas “feridas” pelo resto das suas vidas sofrendo com o complexo de inferioridade causado pelo ato irresponsável de alguns, que sem imaginar as consequências negativas que este ato brutal pode causar nas pessoas vítimas desta selvageria. Na linha desta temática vale ressaltar a afirmação de Mandela:

“Ninguém nasce odiando outras pessoas pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta”.

Se for levar em consideração este pensamento de Mandela são vários os fatores que levam uma pessoa a ser racista e preconceituoso, bem como procurar entender qual o tipo de educação que este cidadão recebeu, ou seja, qual é o tipo de ambiente que esta pessoa vive, pois acredita se que de acordo o local que o ser humano vive e de acordo a sua educação recebida ele aprenderá ou não a respeitar as suas “diferenças”.

Falar em discriminação e preconceito é muito complicado, uma vez que vivemos em um país totalmente preconceituoso e racista, enquanto alguns conseguem disfarçar muito bem este ato, outros olhando em seus olhos nota-se em seu rosto o tamanho do preconceito e da discriminação existe naquele ser. Seguindo todas as perspectivas de análise na esfera deste objeto de pesquisa, procurou-se verificar o que a escola enquanto meio local de ensino aprendizagem tem feito para combater este crime no ambiente escolar, Pois o que se ver com maior frequência nas escolas são alunos professores serviçais entre outros, sendo vítimas de discriminação seja ela por cor da pele, religião, orientação sexual, entre outros casos é possível ver também alunos sofrendo preconceito por possuir alguma deficiência seja ela física ou intelectual e a escola assiste estes crimes de “camarote” muitas vezes não fazem nada, resta saber neste momento de quem é a culpa se dos que fazem o ato ou dos que não denunciam o mesmo.

De acordo Dicionário de língua portuguesa discriminação é substantivo feminino Ação de discriminar, de segregar alguém, tratando essa pessoa de maneira diferente e parcial, por motivos de diferenças sexuais, raciais, religiosas; ato de tratar de forma injusta: discriminação racial. Capacidade de distinguir ou estabelecer diferenças; discernimento. Ação ou efeito de discriminar, distinguir ou diferenciar. Ação de afastar, segregar ou apartar. Além de ser considerada crime de acordo a Constituição federal.

PRECONCEITO

Segundo Dicionário online de língua portuguesa Preconceito é substantivo masculino juízo de valor preconcebido sobre algo ou alguém; prejulgamento. Opinião ou pensamento acerca de algo ou de alguém, construída a partir de análises sem fundamento, conhecimento nem reflexão. Repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos religiosos, pessoas, ideias; refere-se também à sexualidade, à raça, à nacionalidade etc intolerância: racismo, xenofobia e homofobia são tipos de preconceito. Comportamento que demonstra esse repúdio ou aversão. Convicção fundamentada em crenças ou superstições; cisma. Forma de pensamento em que uma pessoa chega a conclusões que entram em conflito com os fatos por os ter prejulgado.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO BRASIL

Vivemos em um país que acredita-se que a maioria é racista e preconceituosa, pois só de ver que os melhores cargos públicos e privados são preenchidos por brancos, e além do mais ao observar que a cozinheira, o porteiro das grandes empresas na maioria das vezes são quase sempre negros, nos traz uma grande ideia e fortalece esta tese que vivemos em um país que na maioria das vezes é preconceituoso e racista. Neste país em que chega se em um estabelecimento e dá de cara com um negro logo na entrada, logo imagina que ele é um porteiro, um vigia e em muitas hipóteses um ladrão, nunca se imagina que ele pode ser o dono daquele estabelecimento, da mesma forma as pessoas são preconceituosas nunca se imagina que um deficiente físico pode ser uma pessoa bem sucedida da mesma forma pensa se de uma pessoa de cor de pele diferente.

Habitamos em um país onde impera quase que somente aquelas pessoas de “aparência” essas são as pessoas que receberão as melhores oportunidades, isso pode se dizer que jamais mudará ou talvez demorará anos, séculos para as pessoas entender e mudarem suas mentalidades a este respeito e enxergar o mundo de uma forma diferente e notar que todos são capazes, intelectualmente indiferente de sua cor de pele, orientação sexual, deficiência física, religiosa, etnia, etc, passar a ver as pessoas de outra forma não por aparência.

Desta forma acredita se que o problema do preconceito e da discriminação no Brasil e no mundo é fruto de uma grande parcela de uma população onde acredita somente em si, e não se ver o outro capaz, enquanto essas mentes não mudarem suas formas de pensar a respeito deste assunto, não há lei, coerção, movimentos sociais, penas que mudem estes cenários irreversíveis que deparamos a cada dia com este ato horroroso que varias pessoas sofrem diariamente sem ter culpa nenhuma. E acabam pagando um alto preço por uma coisa que não

devem, pois ninguém nasce “diferente” porque quer, ainda que existam leis e mais leis que nos amparam, mesmo assim não é suficiente para acabar com esta selvageria por parte dos humanos.

O mais curioso é que no mesmo mundo que vivemos até os animais são preconceituosos e discriminam aqueles que nascem diferentes, pois expulsá-los não aceitando-os em seus meios, isso talvez seja uma comprovação que teremos de conviver com esta crueldade pelo resto da vida.

O PORQUÊ DA PESQUISA REFERENTE DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO?

Referente este tema nada melhor estudar um assunto em que já sentiu na “pele” o tamanho da dor de ser discriminado pela cor da pele e por ser de outra religião, isso motivou aprofundar os conhecimentos referente o assunto, buscando resposta que respondem as dúvidas inerentes ao tema, desta maneira acredita-se que através desta pesquisa obterá respostas para esses questionamentos.

Acredita-se que depois deste trabalho aumentará as formas de lidar e combater estas práticas principalmente no ambiente escolar, pois qualquer pessoa vítima de preconceito ou discriminação seja ela de qualquer natureza, passa por vários transtornos psicológicos, alguns como dito anteriormente conseguem com passar do tempo suportar enquanto outros não têm a mesma força e preparação e acabam por entrar em estado de depressão agravando ainda mais o problema.

LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Art. 2º (Vetado).

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.

§ 1º

Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica.

A lei é clara e as pessoas devem ter ciência dela, pois segundo Douglas Belchior, professor de história da rede pública estadual de ensino de São Paulo e da Uneafro, entidade militante da causa negra e promotora de ações afirmativas na área da educação. "Não há ainda uma cultura de denúncia do racismo no Brasil. Por isso, os números não correspondem ao universo da violência racial que a gente sofre.". Diante desta lógica resta saber por que os números de denúncias de pessoas vítimas destes atos são tão baixos.

O QUE A ESCOLA FAZ PARA DIMINUIR CASOS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO EM SEU AMBIENTE?

Durante toda vida escolar, em especial durante este trajeto foram feita várias pesquisas com alunos profissionais da área educacional, e de acordo dados coletados verificou que a escola faz muito pouco ou quase nada para amenizar este problema, pois o que se vê em seu ambiente são alunos, professores, serviços sendo vítimas desta brutalidade e a escola e mesmo as pessoas vítimas não fazem nada, assiste este ato como se não fosse nada, ou seja, as pessoas acham que devem ouvir tudo e ficarem caladas não há nada que os amparam.

A escola enquanto local de aprendizagem deve intervir e dar maior suporte para as vítimas, só que o pessoal de frente parece ser mal preparado para lidar com o assunto. De acordo os dados obtidos através da pesquisa feita na internet, livro didático, entrevistas com profissionais da área educacional, verificou que preconceito e discriminação na escola são um dos maiores problemas que este ambiente enfrenta todos os anos, e isso não se fala somente sobre racismo, orientação sexual ou religiosa, mas também referente a alunos com necessidades especiais, estes também sofrem muito preconceito e discriminação, pois os demais alunos não os aceitam na mesma classe e isso se torna um sério problema para a escola resolver, que esta mesma em parceria com Secretaria de estado de educação tem criado projetos de inclusão mais isso não é suficiente para sanar esta situação, pois este problema tem se tornado “crônico” devido a cultura que envolve a sociedade brasileira de humilhar e não aceitar aquele ser considerado “diferente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este grandioso trabalho e de acordo os dados obtidos chega-se a um denominador comum, onde se conclui que este tema é um dos mais difíceis de ser resolvido pelo poder público onde envolve os mais diferentes seres envolvidos. De um lado esta o ser que causa o ato de discriminação ou racismo, que deve ser estudado pelo poder público para entender o que leva aquela pessoa a ter esta mentalidade, pois acredita que uma pessoa tem um comportamento de acordo aquele aprendido dentro de casa, pois se ele é racista ou preconceituoso ele aprendeu com seus familiares. Do outro lado está o ser que sofreu o ato, muitas às vezes ele fica desorientado com a dor e acabam “fechando os olhos” para o ocorrido e não denuncia, aja vista que como dito anteriormente não faz parte da cultura brasileira fazer denúncias sobre racismo e discriminação, por isso acredita que esta cultura influencia cada vez mais no aumento de casos de pessoas vítimas desta brutalidade.

Vivemos em um país quase que totalmente racista e preconceituoso onde ver um negro em uma esquina ele pode ser considerado como um bandido, ou ainda onde ele em uma Universidade Pública é considerado como um bolsista nunca como um mérito seu por estar ali, também onde a maior parte de analfabetos é desta classe, estas e outras qualidades ruins são atribuídas ao negro e nunca é falado que eles passam por estas dificuldades devido aos seus antepassados, que ao invés de serem discriminados deveriam ter apoio e serem reconhecidos historicamente.

Desta maneira somos todos racistas e preconceituosos em todas as suas formas, alguns conseguem disfarçar este ato enquanto outros não, pois isso é contra o artigo 5º da Constituição federal que diz: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...). No papel isso é lindo e maravilhoso

mais na prática os cidadãos não fazem valer esta lei desrespeitando-a, ou talvez alguns nem saibam que esta lei existe.

Uma das formas melhores de diminuir os atos racistas e preconceituosos no Brasil em especial no ambiente escolar é as pessoas pegarem a cultura de denunciar os transgressores, para que os mesmos sejam punidos segundo a lei, pois se não tiver denuncia como a lei vai funcionar? Desta maneira havendo denúncia o problema diminuirá, pois enquanto não haver um trabalho efetivo as coisas neste assunto só tem a piorar, pois só quem não é preconceituoso é uma criança mais a partir do momento que ela cresce e começa a entender o mundo em que vive ela mesma naturalmente vai ser racista e preconceituosa questão estas que devem ser trabalhada para mudar estes comportamentos, pois para fortalecer ainda mais a opinião que não se deve ser preconceituoso, racista ou ainda discriminar uma pessoa por ser “diferente” é entender que as coisas mais importante à vida é o leite materno é o sangue humano e nem por isso eles mudam de cor em pessoas negras, brancas ou pardas eles são sempre da mesma cor em qualquer indivíduo independente de qualquer coisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. G. de. 2003 "Regionalismo e modernismo: as duas faces da renovação cultural dos anos 20", in KOSMINSKY, E.; LÉPINE, C. & PEIXOTO, F. (orgs.), Gilberto Freyre em quatro tempos, São Paulo, Editora da Unesp/Edusc.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. 1998 "Sur les ruses de la raison imperialiste", Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 121, p. 109-18.

CARVALHO, Marta M. Chagas. A escola e a República. 1a ed. S.P.: Ed. Brasiliense, 1989. Coleção tudo é História. GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Lima Teixeira, (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: 2000, Ed. Autêntica. P. 335 a 346.

GUIMARÃES, A. S. A. 2002 Classes, raças e democracia, São Paulo, Editora 34.

WORLD CITIZENS ASSOCIATION 1941 The World's Destiny and the United States. A Conference of Experts in International Relations, Chicago, Ill.



Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

*Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo **(48) 99175-3510***

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Associação Catarinense de Tecnologia

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>



Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Telephone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>