

EDUCAR E EVOLUIR

ISSN 2596-2116

VOLUME 1 • NUMERO 7 • NOVEMBRO DE 2022

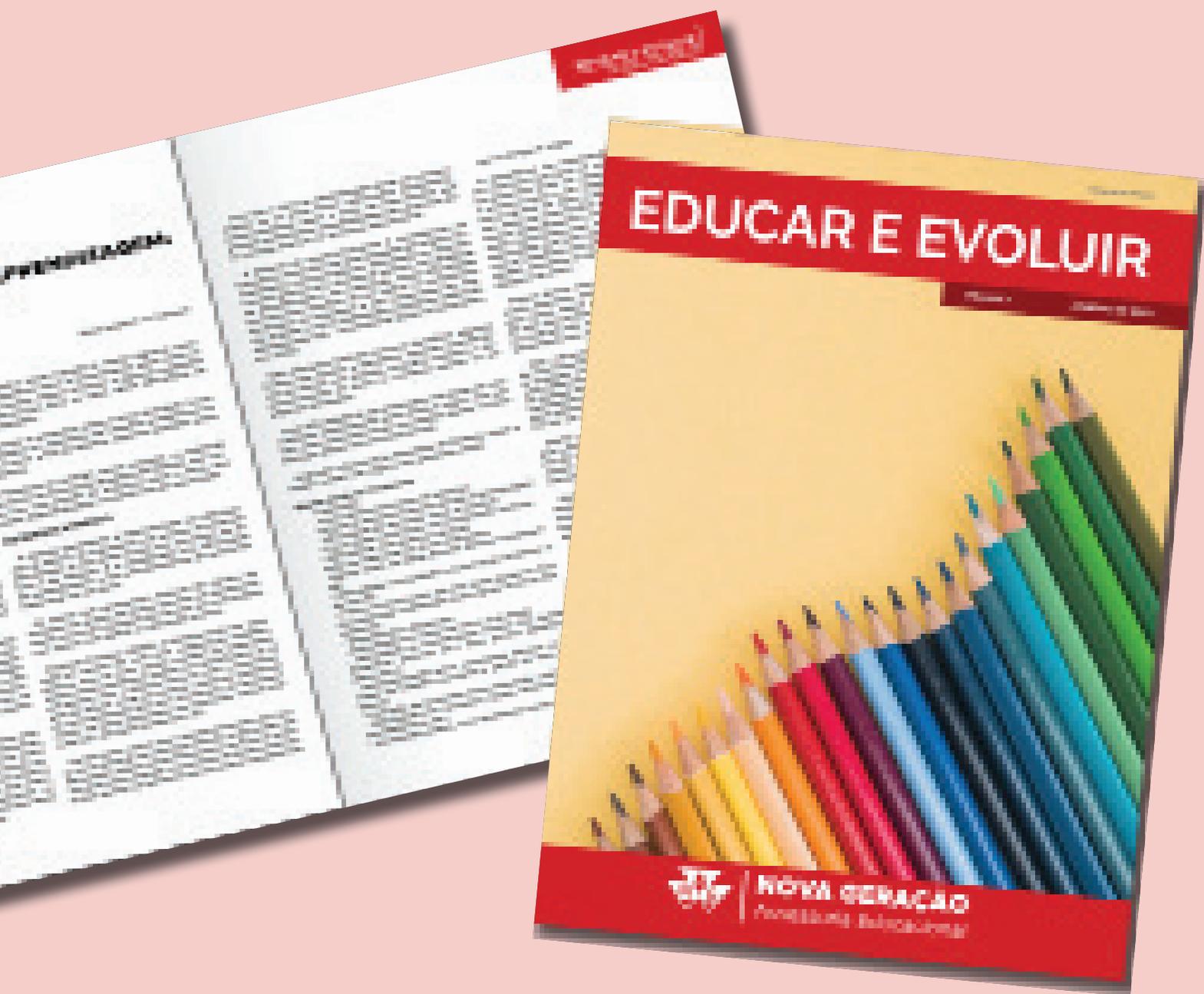


NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

**PUBLIQUE SEU ARTIGO NA REVISTA DA
NOVA GERAÇÃO E GANHE PONTOS PARA
EVOLUÇÃO FUNCIONAL**



 (11) 2025-8405  (11) 99179-7848

www.novageracaoeducacional.com.br

Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional

Quarta Edição - Volume 1 – N 7, (Novembro de 2022)

Trimestral

ISSN 2596-2116

E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

Endereço Eletrônico: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/revista/>

Bibliotecária Responsável: Cláudia Luísa Siqueira

Número de Credenciamento: CRB 10260 / 8 Região

CARTA AO LEITOR

Estamos em uma sociedade transformadora e a educação deve atender aos anseios da comunidade. As novas perspectivas de um futuro é tudo aquilo que todos nós educadores, tentamos há décadas, direcionando nossos docentes à uma especialidade de ser auto suficiente.

Para uma educação voltada para a reflexão, a crítica, a ação e a inovação estamos criando a revista Educadores do Futuro, com intuito de auxiliar nossos educadores a direcionar melhor a educação num todo, com novas habilidades e mudanças no cotidiano educacional.

Ao direcionar a criação desta, levamos em conta as mudanças econômicas e tecnológicas, que propiciaram uma abundância de informações e a aceleração na circulação dos conhecimentos.

Quando as mudanças são apresentadas, há relutância, mas com uma forma diferente para enxergarmos a educação como prioridade máxima e suas razões futuristas.

Garantimos à todos um propósito de alcançar seus objetivos e se aliar aos grandes pensadores, profissionais da educação num modo geral, que relutem contra tudo e contra todos por um futuro melhor na cumplicidade dos projetos intra e extra curriculares, estratégicos, na revolução do mundo criativo e de fontes na interdisciplinaridade mundial transformadora para um futuro brilhante de toda nação.

Destacamos que a educação hoje se fundamenta no desenvolvimento de competências fundamentais para a educação do futuro e apresenta princípios legais que regem os processos educacionais neste início do século XXI. O entendimento de que precisamos aprender a aprender, nos remete à revisão habitual das praticas que envolvem a educação.

Assim, adaptar-se aos saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com realidades atuais é essencial para construir um modelo educacional de qualidade.



Severino José Gonçalves
Diretor da Nova Geração Assessoria Educacional

EDITORIAL

É muito claro que o processo educacional está sempre em constante transformação, permeado pelo contexto da nova realidade de mundo e cotidiano que vivemos atualmente.

Aos longos anos que participamos do processo de formação de educadores, nós da Nova Geração Assessoria Educacional percebemos a grande necessidade de trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Sabendo que além da prática docente, a troca de experiências e vivências no contexto educacional com uma linguagem produzida com a experiência dos professores e educadores é uma forma de transmissão e compartilhamento de conhecimentos e consequentemente da evolução e aprimoramento na formação dos agentes transformadores.

Com a experiência que temos e a pedido de muitos dos nossos queridos alunos educadores, é que nós da Nova Geração Assessoria Educacional propomos esse projeto de compartilhamento de práticas, vivências e materiais de pesquisa entre educadores, através dessa

ferramenta, pois sabemos o quão útil esse canal se tornará para o futuro da educação.

Acreditamos no diálogo entre os educadores, das suas práticas, das suas vivências e das suas pesquisas na área da educação, tanto bibliográficas quanto in loco, confiamos assim que essa é uma forma objetiva e efetiva de troca de saberes e conhecimentos, com teores educacionais essenciais para a prática, reflexão e auto-reflexão docente.

Dessa forma, apresentamos a revista “Educar e evoluir”, material que será publicado em edições on-line e Trimestrais que sempre terá como conteúdo artigos científicos, projetos educacionais, práticas docentes e pedagógicas, materiais de pesquisas acadêmicas que sempre serão publicados com o intuito de formação dos professores e educadores em geral.

A Nova Geração Assessoria Educacional tem a participação de seus alunos, formadores e seus conhecimentos como o maior patrimônio de conhecimento e a ampliação está no compartilhamento que será possível com esse projeto.

EXPEDIENTE

EQUIPE EDITORIAL

Leandro Riverti de Souza
Severino José Gonçalves

EDITOR CHEFE

Severino José Gonçalves

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTO

Thainara Riverti Gonçalves
Luciene Martins Riverti

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Larissa Riverti do Nascimento

Revista Educar e Evoluir
Sexta Edição - Volume 1 – N 7
(Novembro de 2022)

PERIODICIDADE: Trimestral

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

COPYRIGHT: Nova Geração Assessoria Educacional
Rua Professor Antônio Gama de Cerqueira, 325 – Vila Americana – São Paulo/SP
CEP 08010-130 – Telefone: 2025-8405
E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Cláudia Luísa Siqueira
Número de Credenciamento: CRB 10260 / 8 Região

ÍNDICE

- 07** | **CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) EM SALA DE AULA**
- Rubens Xavier Filho
- 13** | **EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS**
- Edna dos Santos Silva Benatti
- 18** | **ÉTICA NA ESCOLA**
- Rubens Xavier Filho
- 23** | **A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO**
- Rubens Xavier Filho
- 31** | **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O TRABALHO DOCENTE**
- Edna dos Santos Silva Benatti
- 37** | **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Edna dos Santos Silva Benatti
- 42** | **FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI**
- Aguiela Maria de Oliveira
- 48** | **O LÚDICO E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Aguiela Maria de Oliveira
- 55** | **TRANSFORMAÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS E O PODER DA MODERNIDADE SOBRE O BRINCAR ATUAL**
- Roselice Aparecida Cardoso Santos
- 61** | **INSERINDO A LIBRAS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO**
- Roselice Aparecida Cardoso Santos
- 67** | **GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**
- Roselice Aparecida Cardoso Santos

CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) EM SALA DE AULA

Rubens Xavier Filho

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Camilo Castelo Branco no ano de 2009 e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos no ano de 2013; Docente ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Professora Maria Aparecida Lara Coiado e Docente de ensino Básico II na Escola Estadual Professor Luiz Rosanova.



RESUMO

O presente trabalho apresenta os aspectos físicos e os sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, desmistificando e derrubando o senso comum que afirma que o TDAH é apenas uma forma de justificar comportamentos inadequados e proteger crianças indisciplinadas. Em seguida pretendemos lançar uma luz aos professores que se veem enfrentando o desafio diário de conciliar o trabalho em sala de aula com o comportamento dispersivo e desafiador desses alunos. Esperamos que estas breves páginas possam lançar uma luz sobre o problema e instrumentalizar professores e equipe escolar para que, juntos, possam desenvolver um trabalho de qualidade para todos os alunos, sem exceção.

Palavras-Chave: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade; Educação Especial; Inclusão.

ABSTRACT

The present work presents the physical aspects and symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, demystifying and overturning the common sense that states that ADHD is just a way to justify inappropriate behavior and protect unruly children. Next, we intend to shed light on teachers who find themselves facing the daily challenge of reconciling classroom work with the dispersive and challenging behavior of these students. We hope that these brief pages can shed some light on the problem and equip teachers and school staff so that, together, they can develop quality work for all students, without exception.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Special education; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula atualmente são crescentes e inúmeros. A inclusão de alunos com os mais diversos problemas e deficiências é importante e necessária, mas há que se instrumentalizar os professores com conhecimento e materiais para que esses alunos não sejam apenas inseridos, sejam de fato incluídos na rotina de sala de aula.

Um desses desafios sem dúvida é o de ter em sala de aula alunos com TDAH. Antes de mais nada, é necessário entender o que é o TDAH. Afinal o termo está na moda e é frequentemente utilizado, mas isso não significa que as pessoas realmente compreendam seu significado.

Muitos por ignorância e outros tantos por má fé difundem a ideia de que o TDAH é frescura, coisa de criança mimada ou ainda que é justificativa dos pais para indisciplina na sala de aula.

Em tempos de internet, onde todos tem acesso livre à informação, é comum que as pessoas utilizem o Google para buscar informações sobre algo e julguem que leram o correto, o necessário e entendam do assunto, mas não é bem assim! A internet não utiliza critérios de publicação, qualquer um escreve qualquer coisa e publica.

Portanto sempre que se busca uma informação é preciso verificar a fonte dela. Assim, o diagnóstico do TDAH, sigla para Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, se banalizou e todos se julgam capazes de realizá-lo. Grande equívoco.

Ao longo deste trabalho, iremos nos aprofundar um

pouco sobre o que é o TDAH, quais são suas causas, seus sintomas, seu complexo diagnóstico, seus tratamentos e principalmente trataremos sobre o grande desafio de incluir alunos com diagnóstico de TDAH na sala de aula um desafio que precisa da participação e do comprometimento da comunidade escolar e familiar.

2. JUSTIFICATIVA

Este trabalho busca desmistificar algumas crenças sobre o aluno com TDAH e auxiliar o professor a lidar com mais esse desafio em sala de aula de forma a minimizar o desafio do professor e permitir que ele possa ser um facilitador do processo de aprendizagem do aluno.

3. PROBLEMA

O aluno com TDAH é constantemente visto como um problema para a escola. Seu comportamento dispersivo e muitas vezes desafiador pode desestruturar o trabalho do professor, atrapalhando o bom andamento das aulas. Entretanto, se munirmos o professor com informações e principalmente orientações, esse desafio se torna mais fácil de ser superado, permitindo que o professor continue conduzindo suas aulas com grande aproveitamento e sem excluir o aluno com TDAH, pelo contrário, auxiliando também esse aluno a evoluir, apesar de suas dificuldades.

4. O QUE É TDAH?

O TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno neurológico, com origem genética que costuma se manifestar na infância e cujos sintomas se estendem ao longo de toda a vida do indivíduo.

É considerado um transtorno comum, sendo formalmente diagnosticado em cerca de 5% das crianças e adolescentes que são encaminhados para especialistas. Essa estatística mostra, por um lado, uma frequência considerada alta para diagnose de transtornos neurológicos, mas repara-se que ela é baseada no total de crianças e adolescentes encaminhados para especialistas. O que significa que 95% dos encaminhamentos não são diagnosticados como TDAH.

É um dado interessante e significativo, já que indica que 95% das crianças e adolescentes com suspeita de

TDAH por parte da escola não apresentam de fato o transtorno. É indispensável que o educador entenda que a imensa maioria das crianças passa por alguma fase de desatenção, agitação ou falta de controle de seus impulsos.

Por isso não há necessidade de encaminhamento aos primeiros sinais de um desses comportamentos. Por ser um transtorno neurológico crônico, a medicação pode auxiliar no controle dos sintomas, mas a pessoa os terá em maior ou menor intensidade ao longo de toda a vida.

Em alguns casos, os sintomas do TDAH desaparecem. Isso ocorre porque o TDAH está diretamente ligado ao desenvolvimento cerebral. Nos indivíduos com TDAH o córtex motor, responsável pelo desenvolvimento da movimentação corporal, se desenvolve mais rapidamente que o córtex frontal, responsável pelo desenvolvimento cognitivo. Nesses casos, o desenvolvimento cerebral se equilibra e os sintomas desaparecem.

4.1. SINTOMAS DO TDAH

Os sintomas mais popularmente conhecidos são a dificuldade de concentração e atenção, a agitação e a impulsividade, aqueles que costumam despertar a atenção de professores. Porém o TDAH é um transtorno muito mais complexo. Falaremos de seu diagnóstico mais a frente.

Em primeiro momento, os fatores que indicam a possibilidade de TDAH em crianças são a dificuldade de obedecer limites, problemas nos relacionamentos com adultos e outras crianças, a frequência de tombos e outros acidentes físicos causados geralmente pela inquietação, rapidez e pouca precisão dos movimentos. Esses sinais são mais evidentes em meninos do que em meninas. Além disso, a desatenção e a falta de concentração estão sempre presentes na rotina dessa criança. A criança com TDAH não permanece muito tempo na mesma atividade, logo desligando-se e envolvendo-se em outra.

Dessa forma a aprendizagem e o desempenho escolar acabam sendo prejudicados. Note-se que não significa que a criança tem comprometimento cognitivo, mas sua inquietação e falta de concentração a impedem de realizar as mesmas atividades que as outras crianças pelo mesmo tempo e, por consequência, que obter resultados similares.

4.2. SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TDAH

A socialização da criança com TDAH é um desafio quase tão grande quanto o desenvolvimento de sua aprendizagem. Como a criança se envolve facilmente em acidentes, não tem noção de limites ou de obediência, os pais dos colegas ou mesmo os próprios colegas acabam se afastando.

Na escola é comum essa criança ser rotulada de indisciplinada, de desobediente ou de problemática. Aqui mora o desafio dessa inclusão: conscientizar professores e dar a eles instrumentos para lidar com essa criança.

Nos adolescentes, o TDAH se manifesta de forma semelhante, porém potencializada. O adolescente fica mais desafiador, menos obediente, não se concentra e não consegue ficar quieto por muito tempo tampouco consegue controlar seus impulsos.

A necessidade de movimentação contínua se adapta e se transforma em alguns tiques, como chacoalhar a perna, sacudir os pés, batucar em mesas e outras formas de tiques. Surgem problemas com planejamento e organização do tempo e sérios prejuízos a auto estima. Não raro, adolescentes com TDAH não tratados adequadamente se envolvem em atividades que arriscam sua integridade física, como esportes de alto risco e sem os devidos equipamentos de segurança ou consumo excessivo de álcool e de drogas. O não tratamento do TDAH é extremamente perigoso.

Como qualquer doença não tratada, com o passar do tempo o problema se agrava, complicando cada vez mais a socialização que já é um grande desafio na adolescência e a auto estima, favorecendo quadros depressivos e transtornos de ansiedade. O índice de suicídio entre adolescentes com TDAH não tratado é assustador.

Em adultos os sintomas de TDAH são desorganizados, não conseguem planejar seu tempo, atrasam-se constantemente para compromissos, costumam procrastinar, não conseguem estabelecer uma rotina ou organizar as tarefas de acordo com uma prioridade, tem baixa auto estima, dificuldades de subordinação que causam constantes atritos no ambiente de trabalho com superiores geram alto índice de demissões e

frequentes trocas de emprego, sofrem frequentes acidentes de trânsito, tem vida afetiva instável e conturbada, alto índice de ocorrência de gestação não planejada e de dependência química.

Cabe sempre salientar que a apresentação de uma dessas características isoladamente não significa TDAH. O diagnóstico é complexo e deve ser realizado por profissionais especializados.

5. DIAGNÓSTICO

Para o preciso diagnóstico de TDAH é necessário procurar um profissional capacitado e especializado, que realizará testes em conjunto com outros profissionais de outras áreas. São necessários uma anamnese conjunta entre a criança e sua família para entender todo o contexto emocional de vida da criança, ou seja, se a criança não está vivendo ou viveu recentemente algum episódio traumático como mudança, falecimento, separação dos pais, etc.

É analisado o histórico médico da criança e familiar, já que há indicações de diversos fatores que podem causar o TDAH. Fatores hereditários, consumo de drogas ou tabaco durante a gestação, bem como crianças em cujo parto ocorreu episódio de sofrimento fetal estão mais propensas a ter TDAH. Algumas correntes de estudos apontam que problemas de relacionamento familiar durante a gestação, rejeição da gravidez por um dos pais ou ambiente conturbado também tornam a criança mais exposta ao risco de desenvolver TDAH. São preenchidos questionários que elencam não apenas os sintomas, mas principalmente o nível de prejuízo que eles trazem para a vida cotidiana do indivíduo. Mensurar esse prejuízo é ainda mais importante do que apenas apontar a presença dos sintomas.

Exames clínicos como ressonância magnética e biomarcadores cerebrais são capazes de diferenciar um cérebro com TDAH e um normal e podem inclusive auxiliar na escolha da medicação, entretanto esses recursos ainda estão em fase de utilização apenas em pesquisas clínicas, mas espera-se que num futuro próximo estejam a disposição dos especialistas para agilizar o diagnóstico.

5.1. TRATAMENTO EM CRIANÇAS

É importante considerar essa questão do desenvolvimento cerebral para facilitar a compreensão do com-

portamento do portador de TDAH. O indivíduo com o transtorno simplesmente não é capaz de controlar seus sintomas sem auxílio.

O transtorno é físico, não é psicológico, portanto o indivíduo precisa não apenas de compreensão, mas de tratamento adequado. O tratamento do TDAH precisa abordar diversas frentes, é o chamado tratamento multimodal. O medicamento é necessário para auxiliar na questão física do transtorno. Existem diversos medicamentos disponíveis e só um médico especializado pode recomendar o melhor e mais indicado.

O mais comum e mais conhecido é a ritalina, é necessário que o portador de TDAH seja submetido a psicoterapia sob a ótica Cognitivo Comportamental. No Brasil, essa modalidade pode ser aplicada exclusivamente por psicólogos. Na terapia o paciente vai aprender técnicas de controlar seus sintomas, que irão auxiliá-lo a identificar e minimizar suas dificuldades, minimizando também os prejuízos gerados por elas. Agregar a terapia ocupacional ao tratamento é extremamente importante. Além disso, mudanças no estilo de vida são recomendadas pois trazem comprovados benefícios ao tratamento.

A diminuição do consumo de açúcar e cafeína aliada à prática de exercícios aeróbicos intensos, como corrida ou natação, são a principal recomendação para os pacientes. O indivíduo com TDAH que pratica regularmente atividades físicas tem uma melhora consideravelmente maior em comparação aos que não praticam.

Outro aspecto de crucial importância no tratamento do paciente com TDAH é o que se refere ao círculo de convivência: família e escola. A família precisa receber orientação e suporte para lidar com as situações de desconforto do paciente, assim como orientação e suporte para preparar o ambiente afim de minimizar prejuízos e consequências. Assim como a família precisa saber como agir com essa criança, a escola precisa estar preparada para receber essa criança e para ser agente facilitador de sua aprendizagem.

5.2. A ESCOLA E A CRIANÇA COM TDAH

A criança com TDAH é um desafio dos grandes para qualquer ambiente escolar. Especialmente na sala de aula, o aluno inquieto e disperso pode desestabilizar o grupo todo caso o professor não saiba como lidar

com ele. Infelizmente simplesmente compreender que a criança não faz de propósito ou por maldade não é suficiente para contornar o desequilíbrio que um aluno com TDAH pode trazer para uma sala de aula.

Cabe lembrar que a Declaração de Salamanca, de 1994, garante o direito da criança com qualquer espécie de necessidade especial não apenas ao acesso à escola, mas a atingir e manter um nível adequado de aprendizagem. Esse aluno tem grandes dificuldades de aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, não se trata de um aluno com distúrbio de aprendizagem que o torne incapaz ou parcialmente incapaz de aprender. Para garantir o desenvolvimento desse aluno, o professor precisa de conhecimento, não apenas de boa vontade e disposição que, claro, também são indispensáveis.

É importante que toda a equipe escolar esteja envolvida no trabalho do professor que tenha algum aluno com TDAH. Cada profissional da equipe deve conhecer o aluno para ajudar a evitar incidentes que possam desestabilizar a criança. O professor, a família e o terapeuta da criança devem estar em constante comunicação. Esse trabalho em equipe é importante para que todos compartilhem sucessos e problemas, bem como estratégias e atitudes que levaram a resultados positivos no desenvolvimento da criança.

Durante o dia a dia em sala de aula, o professor pode e deve se valer de algumas estratégias para auxiliar o bom desenvolvimento deste aluno sem comprometer a qualidade do seu trabalho com o restante da classe. A seguir vamos elencar como sugestão algumas dessas estratégias.

O professor deve procurar sempre ter cuidado com suas palavras. Em qualquer circunstância, com qualquer aluno. Mas a criança com TDAH é ainda mais sensível ao que escuta das pessoas com que convive. Por isso o professor deve evitar enfatizar os possíveis fracassos dessa criança e ou comparar seu desempenho com o de outros colegas.

Em contrapartida, elogios e palavras de motivação e encorajamento são sempre adequados não apenas para os alunos com TDAH, mas para todas as crianças de sua sala de aula. Alguém da equipe escolar deve ser a pessoa de confiança do aluno com TDAH, alguém

com quem essa criança estabeleça um vínculo mais forte, a quem ela possa recorrer em momentos de crise e que possa lhe acolher em suas necessidades comportamentais ou emocionais.

A criança com TDAH tem necessidade de se movimentar mais do que as outras crianças, por isso esse direito lhe deve ser garantido. É uma boa solução que parta do professor a iniciativa.

O professor pode pedir ao aluno que se levante para fazer diversos favores a ele ao mesmo tempo que assegura a mobilidade que a criança precisa, eleva sua autoestima, fazendo-o se sentir útil e de confiança.

Na sala de aula, é recomendável que o aluno com TDAH sente-se o mais próximo possível do local onde o professor passa a maior parte de seu tempo e o mais longe possível de janelas, portas e outras formas de distração. Colegas mais agitados e desatentos também devem sentar mais afastados desse aluno.

Pelo contrário, esse aluno com TDAH deve sentar perto de colegas que possam auxiliá-lo. Perto dele também é recomendado que fique um quadro com a rotina da turma e os comportamentos que são esperados dos alunos em sala de aula.

Tanto quanto possível, o professor deve explicar as matérias de forma pausada, falando perto desse aluno e checando sua compreensão diversas vezes, inclusive apontando o material desse aluno o máximo possível.

O professor deve atentar para permitir que o aluno com TDAH mantenha em sua carteira apenas o material necessário para a execução da tarefa que está sendo proposta. Isso evita distrações desnecessárias e ajuda o aluno a manter o foco. Especialistas em tratamento de TDAH recomendam que o professor escolha entre os colegas um aluno colaborador, que tenha entrosamento e afinidade com o aluno com TDAH e possa auxiliá-lo não apenas no desempenho das atividades intelectuais, mas também e principalmente que possa auxiliá-lo na socialização, integração no grupo e interação com os demais alunos.

As matérias precisam ser apresentadas de maneira curta e objetiva e da forma mais concreta e multissensorial possível. A utilização de cores vivas nos recursos visuais é bastante indicada, assim como manter exposto

apenas o necessário para a compreensão do assunto.

Durante a explicação, é interessante que o professor chame o nome do aluno várias vezes, para manter seu foco de atenção e procure saber se ele está acompanhando e entendendo o que está sendo exposto.

Um recurso que traz recursos muito positivos não apenas para o aluno com TDAH, mas para toda a turma é o professor fazer uma breve retomada do que estava sendo estudado antes de iniciar um novo assunto. Essa prática estabelece elos entre os assuntos e facilita o entendimento e a fixação das informações.

É importante que o aluno com TDAH tenha acesso a uma atividade de cada vez. Se o suporte utilizado for um livro ou apostila pré impressos, os próximos exercícios devem ser cobertos por uma folha em branco ou outro item similar. As atividades propostas ao aluno com TDAH precisam acompanhar seu nível de aprendizagem, possibilitando que sejam realizadas com sucesso e as orientações de como realiza-las devem ser o mais curtas e objetivas possível.

A utilização de recursos tecnológicos como tablets, computadores e a internet costuma favorecer a concentração e a execução de tarefas. O aluno com TDAH deve ser avaliado com base em seu próprio progresso individual, já que ele não pode ser comparado com outros alunos, nem seu desempenho pode ser nivelado ao deles. Dessa forma, é recomendável que sejam aplicadas diversas avaliações com conteúdo reduzido. O professor também deve ter autonomia para aplicar avaliações orais caso o aluno tenha maior facilidade de concentração nesse cenário. O tempo para a realização da avaliação mínimo e máximo deve ser pré estabelecido, evitando que o aluno com TDAH fique ansioso e entregue antes de tentar finalizar a avaliação. Também é recomendado que o aluno possa consultar livros e apostilas para a realização das avaliações.

E sua caligrafia não deve ser avaliada. Um grande desafio do aluno com TDAH é conseguir se organizar, organizar seus compromissos e suas tarefas, por isso o professor deve auxiliá-lo a aprender a se organizar. Pedir que anote compromissos, deveres e recados e conferir se ele o fez é uma estratégia de bastante sucesso. Essa tarefa tem maior êxito caso seja executada em conjunto com os pais. Permitir que o aluno leve seu material todo para casa contribui com esse trabalho conjunto.

O estabelecimento de uma espécie de acordo entre aluno, professor e pais determinando quais comportamentos são inesperados, quais são inadequados e quais são inaceitáveis no ambiente escolar ajuda o aluno com TDAH a se sentir mais seguro e a reconhecer o que se espera dele e ajuda o professor a apontar o que ele está fazendo adequadamente e o que não. Esse acordo pode prever pequenas recompensas pelo cumprimento do mesmo e essas recompensas devem ser rápidas, não demorando para serem recebidas.

É recomendado que o professor combine sinais com o aluno que tem TDAH para que possa se comunicar com ele sem que o restante da classe perceba. Isso evita que o aluno se torne o centro das atenções ou se sinta constrangido ou intimidado. Além de estreitar a relação entre o professor e a criança. Momentos críticos onde a falta de concentração e inquietação tendem a se potencializar precisam ser acompanhados de perto pelo professor, que poderá assim auxiliar o professor a passar por eles com maior tranquilidade. Quanto maior for o vínculo entre o professor e o aluno maior a possibilidade de sucesso de qualquer uma dessas estratégias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura do que foi sugerido neste trabalho para incluir com sucesso o aluno com TDAH na sala de aula só é possível concluir o tamanho do desafio que tal tarefa significa para o professor. É de conhecimento da sociedade o caos no qual a educação brasileira está mergulhada. O professor precisa ser um verdadeiro super herói para dar conta de todas as suas atribuições sem suporte, sem material, sem apoio, sem tempo, com baixos salários e pouco reconhecimento. Além desse ou desses aluno com TDAH, ele também irá se deparar com alunos com outras necessidades especiais e particularidades. Soma-se a todos esses cuidados especiais que ele precisa ter com o trabalho e o ambiente para o aluno com TDAH, o fato dele precisar adequar o mesmo trabalho e o mesmo ambiente a tantas outras diferentes demandas. Não é possível despejar sobre as costas do professor toda a responsabilidade e cobrança. Toda a comunidade escolar precisa se envolver para que ações como as propostas neste trabalho sejam executadas com sucesso. Já dizia o dito popular que uma andorinha só não faz verão e um professor sozinho não tem como ser capaz de promover uma mudança e adequação da realidade. Toda

a equipe escolar deve se conscientizar que são todas as peças de uma mesma engrenagem que só funcionará adequadamente se cada um se comprometer a desempenhar seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Inclusão: o nascer de uma pedagogia*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção. <http://tdah.org.br/>

Acesso em: 20 de Agosto de 2022.

BARKLEY R. *Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

Declaração de Salamanca. UNESCO, 1994.

GOLDSTEIN, Sam e Goldstein, Michael. *Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. Papirus Editora, 1998.

HALLOWELL, Edward e John J. Ratey. *Tendência à Distração*. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

MUSZKAT, Mauro. *TDAH Interdisciplinaridade, Intervenção e Reabilitação*. All Print Editora.

ROHDE, Luiz e Benckik, Edyleine. *Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: O que é? Como ajudar?* Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1999.

Tudo o que você precisa saber sobre a doença TDAH. <http://tdah.novartis.com.br/>

Acesso em: 20 de Agosto de 2022.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS

Edna dos Santos Silva Benatti

Graduada em Matemática pela UNICASTELO- Universidade Camilo Castelo Branco em 1995; Professora de Ensino Médio (Matemática) na E.E Prof Zilda Braconi Amador e Professora de Ensino Fundamental na EMEF Prof Chico Falconi.



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo Identificar, reconhecer e demonstrar como é realizada a inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas públicas. Neste Trabalho procuramos demonstrar como portadores de necessidades especiais é integrado dentro da educação pública. Para desenvolver a fundamentação teórica deste artigo, foi feita com revisão bibliográfica, elaborada a partir de uma coleta de dados realizada através de materiais já publicados, como trabalhos acadêmicos, revistas e livros. Esta pesquisa visou mostrar se as instituições e educadores estão oferecendo uma educação de qualidade expressiva a esses alunos. Os resultados nos mostram que as instituições escolares e educadores precisam se preparar para atender a esses alunos, por quanto, a educação oferecida não pode ser de boa qualidade quando não há preparo ou uma boa formação. Através desta pesquisa foi possível concluir, que com o número crescente de alunos com necessidades especiais matriculados na rede pública, as instituições e educadores não estão preparados para garantir uma boa educação a esses alunos.

Palavras-chave: Deficiências; Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Escola Pública.

ABSTRACT

This article aims to identify, recognize and demonstrate how the inclusion of people with special needs in public schools is carried out. In this work we seek to demonstrate how people with special needs are integrated into public education. To develop the theoretical foundation of this article, a bibliographic review was carried out, based on a data collection carried out through already published materials, such as academic

works, magazines and books. This research aimed to show whether institutions and educators are offering an expressive quality education to these students. The results show us that school institutions and educators need to prepare themselves to serve these students, as the education offered cannot be of good quality when there is no preparation or good training. Through this research it was possible to conclude that with the increasing number of students with special needs enrolled in the public network, institutions and educators are not prepared to guarantee a good education to these students.

Keywords: Disabilities; Special Educational Needs; Inclusion; Public school.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se fala sobre a inclusão social e sobre a necessidade e benefícios de alunos portadores de síndromes e deficiências frequentarem escolas regulares.

Partindo do princípio que no Brasil, as legislações vigentes estabelecem que todos os indivíduos já nascem com o direito à educação, concordando com a declaração Mundial dos Direitos Humanos.

Entretanto, ainda que a legislação brasileira garanta o acesso e o direito à educação, é praticamente impossível estabelecer o que acontece dentro de cada instituição escolar.

As escolas, educadores e gestores escolares passam a ter a função de assegurar os direitos dos portadores de necessidades especiais, garantindo assim, uma educação de boa qualidade e formadora de indivíduos autônomos e pensantes.

De acordo com Machado e Labegalini (2007, p.20), ainda que tais questões sejam garantidas por lei, não há como garantir “que essa demanda da sociedade esteja sendo ou venha a ser atendida em curto espaço de tempo. Decorre desse quadro, a necessidade de revalorização da educação geral, a necessidade de formar um novo homem”.

A escola do tema se deu através da vivência dentro de instituições escolares, diante das observações realizadas houve a percepção de que a inclusão não está sendo realizada de forma viável para o aluno, uma vez que a inclusão é a “garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”. (ARANHA, 2001, p.35)

Para Marre (1991, p.10) em relação à escolha o tema, “não se pode dizer que se faz uma escolha neutra; pelo contrário se faz porque está relacionado com um sistema de valores e com as convicções últimas do sujeito que escolhe”.

Diante da apresenta de tais fatos é possível levantar a seguinte problematização: “Uma vez que a escola é condicionada pela sociedade, como se dá a realização da inclusão de portadores de Necessidades especiais em escolas públicas brasileiras?”.

Para construir a fundamentação teórica deste artigo, foi escolhida a revisão bibliográfica, elaborada a partir de uma coleta de dados realizada através de materiais já publicados, como livros, revistas e trabalhos acadêmicos.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 37 apud FONSECA, 2002), “A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa”.

O objetivo geral deste presente trabalho é Identificar, reconhecer e demonstrar como é realizada a inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas públicas brasileiras.

1. A INCLUSÃO NAS ESCOLAS

Atualmente, existem diversas legislações que garan-

tem o acesso e o direito a educação de pessoas portadoras necessidades especiais, De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Ainda que a legislação obrigue a instituições a matricularem os alunos portadores de necessidades especiais, como garantir o acesso a uma educação de qualidade e realmente significativa? De acordo com Carvalho, (2004, p. 77),

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras... autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida.

1.1. OS TIPOS DE INCLUSÃO

Existem diversos tipos de necessidades especiais. Os portadores podem possuir uma única necessidade especial ou possuir múltiplas deficiências ou síndromes.

Os tipos de inclusão são divididos em quatro blocos distintos:

- Deficiência visual;
- Deficiência motora;
- Deficiência intelectual;
- Deficiência auditiva;

1.1.1. DEFICIÊNCIA VISUAL:

A deficiência visual, também conhecida como cegueira, é caracterizada pela perda total ou parcial da visão

de um ou ambos os olhos. A perda total da visão acontece quando existe o comprometimento de alguns dos componentes oculares, como o nervo óptico. Tal perda de visão pode ser permanente ou temporária.

De acordo com Sá et al (2013, p.15), “A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”.

Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a conseqüente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão. (SÁ et al. 2013, p.15)

A baixa visão, sendo ela amblíope, visão subnormal ou visão residual, também é conhecida como uma deficiência visual, entretanto, neste caso, os portadores conseguem utilizar sua visão de forma limitada.

De acordo com Sá et al (2013, p.16), “A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais”. Ainda de acordo com o autor, “Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral”.

1.1.2. DEFICIÊNCIA MOTORA:

Deficiência motora, também conhecida como deficiência física, de acordo com o Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004, a deficiência motora/física é definida como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de

membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, art. 5, 2003)

Essa deficiência pode ser dividida em três grandes blocos:

- Lesão cerebral: ocorre quando uma ou mais áreas do cérebro sofrem algum tipo de dano, afetando sua movimentação de forma parcial ou total.
- Lesão Medular: neste tipo de lesão, ocorre algum dano a medula óssea, causando paralisia no indivíduo. Essa perda de movimentos pode ocorrer da cintura para baixo, chamada de paraplegia; ou do pescoço para baixo, denominada como tetraplegia.
- Miopatias: ocorre algum tipo de degeneração muscular, no qual o paciente começa a perder os movimentos gradativamente de um lado corpo ou em todo ele. Ainda não existe uma cura conhecida pela medicina.

1.1.3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

A deficiência intelectual ocorre quando há uma lesão ou má formação de um ou mais partes do cérebro. De acordo com o Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004., a deficiência intelectual é definida como:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. Comunicação;
2. Cuidado pessoal;
3. Habilidades sociais;
4. Utilização dos recursos da comunidade;
5. Saúde e segurança;
6. Habilidades acadêmicas;
7. Lazer;
8. Trabalho.

(BRASIL, art. 5, 2003)

1.1.4. DEFICIÊNCIA AUDITIVA:

O ouvido do ser humano é constituído por três partes: ouvido interno, médio e externo, quando ocorre

uma lesão em qualquer uma dessas partes existe uma perda de audição total ou parcial.

Atualmente, através de cirurgias e aparelhos auditivos é possível reverter, em alguns casos, a perda de audição, entretanto, tudo vai depender do grau da lesão sofrida, pois, em alguns casos, a perda de audição é permanente.

2. O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

A escola precisa ser vista como uma instituição formadora, ela prepara seus alunos para viver em sociedade, condicionando valores, competências, habilidades e atitudes que são necessários para viver em sociedade.

O educador é um mediador do saber, sua função é mediador e formar o aluno através dos conteúdos e saberes, sua formação vai além dos muros da escola, porquanto o professor molda o caráter e a identidade dos alunos.

Sua função vai além das lousas, ele é o maior exemplo de seus alunos. Quando um educador integra os alunos com necessidades especiais em suas aulas, seus alunos aprenderão a integrar sem preconceitos. Contudo, se um professor segrega esses alunos, os demais educandos também irão segregá-lo e passaram a praticar o preconceito.

O educador deve ensinar a integração e respeito aos seus alunos incluindo os alunos portadores necessidades especiais, entretanto, incluir não é colocá-los dentro de sala de aula e sim, proporcionar atividades e momentos de interação com grupo para que seja possível criar laços afetivos e uma real interação.

A ação de integrar a pessoa com deficiência à sociedade já acarreta a necessidade de uma ação inovadora que o prepare para sua inserção numa sociedade competitiva e segregada, ação esta que é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo que age para integrar age também evidenciando e estigmatizando as diferenças. O que é considerado como uma anomalia da pessoa com deficiência acaba por contribuir para fortalecer sua inclusão social, política e cultural. (MANTOAN, 1997, p. 20).

O educador precisa criar um meio propício para a aprendizagem desses alunos, ensiná-los a autonomia, na medida do possível, sem protegê-lo de forma excessiva nem abandoná-lo em um canto da sala.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1972, p. 247).

A prática do educador deve ser autoavaliada sempre, a fim de buscar novas maneiras e meios que possibilitem agregar novos saberes, valores, competências aos alunos com necessidades especiais.

Hoje os procedimentos metodológicos foram ampliados e já temos como verificar a possibilidade das Histórias de Vida constituírem-se em processos maiêuticos de sujeitos, projetos e trajetórias, que informam, formam e projetam professores para um outro patamar de vida. (LUZ & GESSER, 2007, p.24).

Atualmente, a formação universitária dos professores tem se mostrado falha em relação à educação especial, diversos cursos de graduação ensinam os conceitos e legislações, contudo não ensinam como educar de forma significativa esses alunos.

Entretanto, o educador não conseguirá desempenhar seu papel sem buscar novos conhecimentos e cursos de formação continuada. O papel dos gestores, pais, responsáveis e Estados são imprescindíveis para que esse aluno tenha uma educação realmente significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão, através da legislação, vem sendo realizada nas escolas, é possível perceber tal fato através do número de alunos matriculados nas escolas públicas de todo o Brasil. Contudo, como garantir que essa educação está sendo realizada de forma significativa e com boa qualidade?

Foi possível concluir, através da pesquisa de campo, que mesmo com o número crescente de alunos com necessidades especiais matriculados na rede pública, as instituições e educadores não estão preparados para garantir uma boa educação a esses alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 247.

BRASIL. Decreto N° 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004.<www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 09 Março. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsub-sidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em 09 Março. 2022.

CARVALHO, Rosita Édler. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica 1 /Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LUZ, Gizeli; GESSER, Verônica. Professor Pesquisador. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.13, n.78, p. 19-25, 2007.

MACHADO, Lourdes Marcelino; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; MARQUES, Carlos Alberto. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

MARRE, Jacques Andre Leon. História de vida e método biográfico. In: Cadernos de sociologia (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 3, n. 3 (jan./jun. 1991).

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

ÉTICA NA ESCOLA

Rubens Xavier Filho

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Camilo Castelo Branco no ano de 2009 e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos no ano de 2013; Docente ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Professora Maria Aparecida Lara Coiado e Docente de ensino Básico II na Escola Estadual Professor Luiz Rosanova.



RESUMO

Este artigo tem como destacar a educação e suas Influências no exercício da cidadania através da ética, onde a ética é tudo que consideramos correto, que vivemos e defendemos, tem como referencial o respeito ao outro, cada um deve pensar nas formas de trocar experiências participando do processo social que envolve indivíduos de diferentes lugares. A ética no trabalho é fundamental, agrega um conjunto de valores que orienta o comportamento do homem no meio social e demonstra como ser um profissional e as condutas que devemos ter. O papel fundamental da educação esta no desenvolvimento das pessoas na formação de valores morais e ampliando-se ainda mais no despertar do novo milênio onde nos aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos para a sociedade. O educador tem como objetivo o desenvolvimento dos educandos e reciprocamente do aluno para com o professor.

Palavras-Chave: Ética, Trabalho, Educação e Formação de Valores.

ABSTRACT

This article highlights education and its Influences on the exercise of citizenship through ethics, where ethics is everything we consider correct, that we live and defend, it has as a reference the respect for the other, each one must think of ways to exchange experiences by participating of the social process that involves individuals from different places. Ethics at work is fundamental, it adds a set of values that guides the behavior of men in the social environment and demonstrates how to be a professional and the conduct we should have. The fundamental role of education is in the de-

velopment of people in the formation of moral values and expanding even more in the wake of the new millennium where it points us to the need to build a school aimed at the formation of citizens for society. The educator aims at the development of the students and reciprocally of the student towards the teacher.

Keywords: Ethics, Work, Education and Values Formation.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vem pesquisar sobre como suprir as necessidades encontradas na maioria das salas de aula: discutir as políticas educacionais e o papel da escola como seu agente aplicador, é sem duvida, compreender a função da escola visando a ética escolar, onde a falta de respeito de si e ao próximo é visível, a falta de valores éticos nas relações pessoais. Dessa forma, procuramos buscar oportunidades de diálogos, para uma construção ética. Educação engloba ensinar e aprender, ela tem a finalidade de promover entre os alunos uma conscientização sobre cidadania e como a ética influencia visando à educação como fundamento para o exercício da cidadania, seus direitos e deveres.

Como formar alunos críticos, pensantes e reflexivos, a partir de uma construção responsável de sua autonomia moral e intelectual aperfeiçoada ao longo da aprendizagem dos educandos. A ética profissional é essencial para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, através de um contato harmonioso com a escola e todo o corpo docente.

O método a ser utilizado é uma pesquisa bibliográfica em textos consagrados da literatura da área pesquisada, a qual procura explicar um problema a partir de

referências teóricas publicadas, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Este estudo teve como base a leitura de textos de grande importância sobre os valores éticos para a educação, tais como: Os PCNs e os temas transversais que trazem para o estudante um suporte essencial para que ele possa direcionar suas pesquisas.

Segundo Aquino (2006, p. 61) - O interesse pelo estudo da ética nas relações interpessoais das organizações partiu da necessidade de investigar o indivíduo perante situações ambientais que estimulem a ser corromper e a se desviar de seus princípios morais em busca de alguns interesses, mas que sobrepõem a condição de lealdade ou mesmo do próprio agir de forma socialmente responsável.

Segundo Toffler (1993, p. 86) – A ética no trabalho, se insere o trabalhar as questões de interesses interpessoais, onde a importância vem a ser os valores morais, desviando assim, o próprio modo de agir socialmente.

Segundo Valls (1994, p. 32) – A partir do significado de ética, o homem conduz seu trabalho e sua vida social de forma mais justa e harmoniosa.

Abordaremos a importância da ética na formação de valores em sala de aula, enfatizando o bom senso, passando pelos temas transversais relacionado ao cotidiano dos educadores e educandos, mostrando a questão no trabalho dos profissionais dentro da unidade de ensino, maneiras do aprendizado e programas de educação usando a comunicação áudio visual sempre voltados para a questão ética na educação escolar. Assim cabe a todos envolvidos neste tema a colocar a consciência moral em primeiro plano, onde o conviver em sociedade é uma constante reformulação de doutrinas e pensamentos do saber.

2. ÉTICA NO TRABALHO

A ética no trabalho é fundamental, agrega um conjunto de valores que orienta o comportamento do homem em como se comportar no meio social mostrando-nos como ser profissionais e as condutas que devemos ter.

Existem alguns princípios como ser honesto e sempre agir com honestidade tendo comprometimento com a

ética. Deve se ter a coragem de estar ao lado da verdade e de se tomar decisões que não levem em conta as opiniões da maioria, o importante é prevalecer à verdade e ser justo. Ser humilde e aberto a ouvir aos outros onde somos dependentes uns dos outros e o trabalho em equipe é resultado para obter um possível sucesso.

Manter sigilo em tudo que venha, a saber, em desrespeito ao seu trabalho. Integridade, interagir dentro dos princípios éticos, de modo a dar soluções aos problemas, tolerância e flexibilidade e agir de forma flexível ouvindo com observação de modo a avaliar situações sem preconceitos.

Consciência profissional obtendo o sucesso jogando limpo e seguido de conselhos, conquistar a confiança e confiar também a menos que se provem não merecer a confiança. Agir com conduta calma e serenidade caso vier a ter problemas, usar de forma maleável e com diálogo. Escolher empresas com fundamentos éticos, você agira de forma ética (AGUILAR, 1996).

Ser ético é estar ligado com princípios morais onde o indivíduo cresce aprendendo e buscar sempre ir além a um constante aprendizado e melhorando a cada dia e assim vai se formando seu caráter, sendo você responsável com certeza será um profissional ético.

Obtendo se um bom caráter que tenha valores morais, dignos de confiança, saber ouvir e respeitar os outros ser justo, competente, ter comprometimento, ter serenidade estes são fatores que auxiliam o sucesso profissional é uma demonstração de estar feliz e realizado com o que faz. Pois a opção é nossa realizá-la. Ser ético é ser social (AGUILAR, 1996).

2.2. ÉTICA, CIDADANIA E FORMAÇÃO DE VALORES EM SALA DE AULA

Segundo Cordiolli relata a importância de reavaliar e de se auto questionar diante da nossa formação, a nossa ética e nossos valores diante de nossos alunos em sala de aula.

Profissionais, como os educadores devem sempre buscar uma qualificação profissional, pois não adianta saber o significado da palavra ética ou estudar assuntos que tratem de nossos valores e condutas se as mesmas não estão sendo incorporada por nos professores em nossas praticas cotidianas, devemos sempre buscar co-

locar esses aprendizados assim as nossas atitudes sejam sempre modificadas buscando sempre promover um aprendizado que busque uma plena qualificação para nossos alunos que necessitam dessa nossa postura para se tornarem seres humanos coerentes com suas posturas diante da sociedade (CORDIOLLI, 2001).

2.3. CÓDIGO DE ÉTICA

Segundo Nascimento, o Código de Ética é um indicador para relacionar a ética em diversas áreas de trabalhos quer empresarial como também na educação, e manter a qualidade de vida no decorrer das funções exigidas dos profissionais do trabalho.

O Código de Ética é um documento oficial onde, com a participação e colaboração de todos, se define condutas e valores esperados para a empresa. Mas é preciso mantê-lo e para isso a autora Arruda defende uma educação na empresa, com aprendizagens, ensinamentos e reflexões sobre a representação da ética empresarial entre outros (Nascimento, 2008).

2.3.1. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ÉTICA

Aplicações de técnicas, análises de estudo para desenvolver raciocínio crítico para resoluções de problemas éticos (Nascimento, 2008).

2.3.2. PROGRAMA DE COMUNICAÇÃO A ÉTICA

Folhetos, cartazes, artigos, vídeos para lembrar se das condutas éticas e manter o clima ético no ambiente de trabalho (Nascimento, 2008).

2.3.3. PROGRAMA DE AUDITORIA ÉTICA

É uma “Ouvidoria”, feito por comitês éticos (grupo de colaboradores de diferentes departamentos, responsáveis por tudo que envolve o código), oferecida tanto para o público interno quanto externo. Quanto mais envolvidos nesse processo de código de ética, maiores serão as práticas éticas a serem conquistadas (Nascimento, 2008).

3. A QUESTÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Aquino, 2006, enfatiza a problematização da questão ética nas práticas escolares, principalmente no que

diz respeito a ação docente.

Nas décadas de 80 e 90 o Brasil passou por grandes mudanças no que diz respeito a estruturação da vida social, desde então passamos a viver em um mundo mais flexível, democrático e menos opressivo. Mas, todas essas transformações deixaram algumas rupturas que vem se arrastando ao longo do tempo e tem deixado algumas consequências negativas, é crise daqui, crise dali, e assim gerando algumas instabilidades na sociedade. Assim, a ética é um daqueles temas que, a partir dessas duas décadas passaram a figurar como um dos grandes eixos de preocupação e discussão entre as pessoas (AQUINO, 2006).

A escola só realiza plenamente sua missão, quando se põe a serviço não apenas dos alunos, mas de toda a comunidade na qual está inserida, relacionando-se também com outras escolas e instituições locais.

Abrindo-se para a comunidade, refletindo sobre seus problemas e dando as respostas, que estiverem ao seu alcance, à escola estaria cumprindo um papel de centro irradiador de educação e de ação cultural.

Segundo o filósofo Americano John Dewey (1852-1952), “a educação é uma constante reconstrução da experiência”. E se educação é reconstruir, a escola como agente de educação também deverá reconstruir experiências e não apenas passá-las, já prontas e acabadas.

A escola deve ser o espaço, no qual os conhecimentos se formam se concretizam e se movimentam. Na escola, espaço cultural em que os propósitos da sociedade tomam forma, deveriam se desenvolver os interesses e ideologias assumidos na sua regulamentação básica.

O aluno se tornar indivíduo crítico e preocupado na programação da justiça social deveria ser o objetivo primeiro da escola de qualidade, capaz de ensiná-lo e ajudá-lo em seu posicionamento social.

Diante das dificuldades que se apresentam no dia-a-dia, professores culpam os alunos, que culpam os professores, que culpam os pais, que culpam os professores, que culpam o governo, que culpa os professores, que culpam a sociedade, e assim por diante, estabelecendo-se um círculo vicioso e improdutivo de

imputação de responsabilidades sempre a algum outro segmento envolvido. Como em qualquer área profissional a formação dos educadores e seus aprendizados deve se colocar em prática, tendo como missão o formar do aluno em um indivíduo socializado neste mundo contemporâneo.

Considerando-se enfim que um modelo educacional politizador, que forme indivíduos dotados de senso crítico, e, portanto, cidadãos representam um sistema extremamente contraditório, fica claro que a concepção de educação está ligada ao tipo de sociedade que desejamos construir.

Uma educação voltada para a construção de uma sociedade que visa à emancipação dos indivíduos enquanto ser pensante não poderá ser fundado na sociabilidade regida essencialmente pelo capital.

A educação em direitos humanos deve se dar de uma forma tal que os princípios éticos fundamentais que o cercam, sejam para todos nós – membros da coletividade – tão naturais como que o próprio ar que respiramos. A consolidação da cidadania, em sua forma plena, deve ser o fator principal da criação de uma cultura em direitos humanos.

A questão ética dos profissionais envolvidos é de suma importância, pois, um dos princípios básicos para o sucesso da educação é educar pelo exemplo, por atos, e não apenas por palavras, agindo de acordo com seus princípios dentro da ética, buscando sempre evidenciar o respeito que o adulto tem com o desenvolvimento e as necessidades dos educandos (AQUINO, 2006).

4. A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Cabe aqui uma palavra sobre a Qualidade na Escola, um dos temas mais caros aos educadores, que o consideram o primeiro e maior atributo da educação, mesmo sem vislumbrar muito claramente o seu significado e extensão.

O senso comum tem ligado a qualidade ao rigor da aplicação das práticas tradicionais, à demonstração de autoridade e ordem, à cobertura dos conteúdos curriculares, à disciplina de horários, exames e comportamento, enfim a elementos extrínsecos ao processo de aprendizagem. Mais modernamente, tem sido analisada em função da excelência técnico-pedagógica, dos

métodos, das técnicas, do preparo dos professores e, também, mais propriamente, do resultado da aprendizagem ou de parte dela (LIMA, 1996, p. 29).

Raras vezes é ela tratada como o fazem os preceitos atuais de Administração, como qualidade total. Nessa perspectiva, adaptada à escola, há que se considerarem três grupos de critérios básicos para caracterização da qualidade. O primeiro é o da condução da ação global, expressa pela capacidade de liderança de seu executivo maior, o diretor.

O segundo é o do Sistema, expresso pelo manejo do processo de aprendizagem em todos os seus aspectos e dimensões, pelo gerenciamento dos recursos, pelo teor do planejamento estratégico e pela adequação dos dados e análises que o informam.

O terceiro critério é o das Medidas de progresso e das Metas finais, expressos pelos resultados operacionais de aprendizagem e pela satisfação dos clientes, alunos, pais, empresas, etc., reveladores da eficácia e da efetividade da Escola.

Esse resumido conjunto está baseado nos critérios do Prêmio Nacional de Qualidade “Malcolm Baldrige”, dos Estados Unidos, e consagra uma visão integradora e dinâmica da qualidade.

Uma questão que está a exigir uma análise mais crítica é a que diz respeito à relação entre escola e estudantes. A relação prevalente é a que se verifica entre autoridade e criança irresponsável, fundada na compulsoriedade da frequência à escola.

A participação pode ser entendida como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Não existe apenas uma forma ou lógica de participação.

Os alunos não são tratados como clientes, pois não têm nenhuma escolha real, ou cidadãos, pois não são respeitados nos seus direitos, ou consumidores, pois não têm poder de consumo e direito de reclamar ou de exprimir preferências, nem são objeto de pesquisas de mercado.

Parece que os alunos são vistos como produtos, que iniciam como matérias primas são processadas em lotes, classificados em séries e inspecionados, o que faz

sentido na medida em que o parâmetro da Escola é a organização industrial (LIMA, 1996, p. 36).

O melhor seria tratarem-se os estudantes como trabalhadores, que tem tarefas a realizar, e definir-se entre a escola e o estudante uma relação contratual, individual, não necessariamente comercial, em que fossem estabelecidos direitos e obrigações recíprocas, mais em conformidade com os novos paradigmas da era de serviços e conhecimento.

A educação, enquanto prática social se constitui em direito social do indivíduo. Historicamente muitas lutas foram desenvolvidas buscando garantir esse direito. A luta pela garantia de escola para todos se constitui em uma das bandeiras em prol da inclusão social e da efetiva participação da sociedade civil.

O ambiente da escola poderia ser como o de trabalho, em que os estudantes seriam os trabalhadores, os professores, os gerentes e consultores, a aprendizagem seria organizada em torno de tarefas a serem realizadas por pequenas equipes. Dentro delas o comportamento seria de cooperação e entre elas, de competição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o papel fundamental da educação esta na formação de cidadãos para a sociedade. Contudo a ética tem um papel fundamental para o desenvolvimento deste, pois nossa pesquisa deixou evidente que um ser ético é estar ligado com princípios morais onde o indivíduo cresce aprendendo e buscando sempre compreender e respeitar as diferenças, evidenciando a constante aprendizagem envolvida no processo de humanização que deve ser aprimorado a cada dia. Todos esses fatores auxiliam o sucesso profissional e pessoal do indivíduo quer no âmbito familiar ou da sociedade em que esta inserido. Neste contexto da ética passamos pelos campos da educação escolar para poder compreender inicialmente aquilo que valoriza a determinada ação, ao ofertar-lhe uma origem e uma destinação específica. Assim, por exemplo, estamos sempre a julgar se a conduta de um profissional foi condizente com o que dele se esperava, com aquilo que ele “deveria” fazer ou ter feito a respeito da ética, cidadania e formação de valores em sala de aula. O saber entre o respeitar as constantes mudanças da sociedade é objetivo de cada educador em seu ofício do ensinar, portanto a demonstração de um ponto adquirido ao outro

do educando tem como mediador o docente atualizado com as novas diretrizes e conceitos socioculturais empíricas onde a autonomia do sujeito quer docente e discente afirma se na variação da consciência de acordo com cada momento por ele vivido em sociedade.

A presente pesquisa é de fundamental importância para todos que queiram um pleno desenvolvimento humano e profissional, a mesma poderá estimular um estudo mais profundo a todos que procuram colocar a consciência moral em primeiro plano, onde o conviver em sociedade é uma constante reformulação de doutrinas e pensamentos do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Francis j. A ética nas empresas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. A QUESTÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. Disponível em www.senac.br Acesso em 19/Maio/2022.

BRASIL. Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Coordenadora geral: Lúcia H. Lodi. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS. Brasília: Parte II pag. 65 à 69, MEC/SEF, 2001.

CORDIOLLI, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: algumas problematizações a partir e para além dos PCNs. I Jornada Internacional de Educação da Bahia. Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001.

LIMA, Jorge M. A. A Educação Moral em Durkheim. Revista Arquipélago – Ciências da educação, nº 1, Universidade dos Açores, 1996.

NASCIMENTO, Livia Guimarães “Ética Empresarial e Qualidade de Vida no Trabalho. Cap III: A Relação da Ética Empresarial com a Qualidade de Vida no Trabalho. - 3.1 O Código de Ética, pg 29. Rio de Janeiro, 2008.

VALLS, Álvaro L.M. O QUE É ÉTICA. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO

Rubens Xavier Filho

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Camilo Castelo Branco no ano de 2009 e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos no ano de 2013; Docente ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Professora Maria Aparecida Lara Coiado e Docente de ensino Básico II na Escola Estadual Professor Luiz Rosanova.



RESUMO

Discussões educacionais acerca da inclusão dos sujeitos portadores de deficiência intelectual ressaltam a importância de um trabalho dinâmico que promova o sucesso do desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, por isso, essa pesquisa bibliográfica buscou pesquisar o que é a deficiência intelectual, como ela se manifesta e como pode ser o trabalho realizado com seus portadores, quanto a isso, também se investigou sobre quem deve acompanhar o desenvolvimento desses deficientes, destacando a articulação entre o atendimento clínico, o escolar e o especializado como base para a construção de um trabalho significativo. Dentro desse contexto, se produziu ainda uma análise sobre a ação docente com relação aos educandos com deficiência intelectual, traçando apontamentos sobre a importância de um planejamento flexível e condizente às necessidades específicas dessas crianças, enfatizando-o como um instrumento de trabalho que deve ser permeado por uma variedade de estratégias e recursos metodológicos, bem como de processos avaliativos que sistematizem e garantam a aprendizagem de todos os educandos. O texto discute também o papel do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, ressaltando que este deve buscar promover situações onde o educando com deficiência seja desafiado a mobilizar seus saberes prévios para assimilar novos conhecimentos.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Deficiência. Escola. Aprendizagem. Inclusão.

ABSTRACT

The current educational discussions about the inclusion of the subjects with intellectual disability empha-

size the importance of a dynamic work that promotes the success of the development of their learning, so this bibliographic research sought to research what is the intellectual disability as it manifests itself And how it can be the work carried out with their patients, in this regard, we also investigated who should follow the development of these disabled, highlighting the articulation between clinical, school and specialized care as a basis for the construction of a significant work. Within this context, an analysis was also carried out on the teaching activity in relation to students with intellectual disabilities, drawing notes on the need for flexible planning and in keeping with the specific needs of these students, emphasizing it as a work tool that must be permeated Through a variety of strategies and methodological resources, as well as of evaluation processes that systematize and guarantee the learning of all students. Furthermore, the text also discusses the role of the teacher responsible for Specialized Educational Assistance, emphasizing that this should seek to promote situations where the disabled student is challenged to mobilize their previous knowledge to assimilate new knowledge.

Keywords: Development. Deficiency. School. Learning. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Obter um estudo sobre a Deficiência Intelectual se faz necessário para a importância de alguns processos reflexivos acerca da inclusão social dos indivíduos portadores da mesma.

Tal estudo também se justifica por ser de extrema importância que os educadores conheçam como tal deficiência se manifesta e prejudica o desenvolvimento social e cognitivo de seus portadores, para em seguida

buscarem fundamentos que os norteie sobre práticas educativas inclusivas e significativas quanto às especificidades de cada educando. Orientando-se por tal perspectiva, este trabalho foi elaborado tendo como base as pesquisas bibliográficas acerca dos estudos que analisam o desenvolvimento da aprendizagem de crianças portadoras de deficiência intelectual.

O objetivo do trabalho é o estudo sobre a Deficiência Intelectual e como incluir os seus portadores nas salas de aula de ensino regular, pesquisando acerca da Deficiência Intelectual e suas manifestações durante o processo de escolarização de seus portadores e verificando como esses devem ser assistidos por educadores e médicos para terem um bom desenvolvimento cognitivo.

Além de investigar como a Deficiência Intelectual pode causar prejuízos ao desenvolvimento cognitivo das crianças em processo de escolarização, evidenciando o quão é importante um diagnóstico e um acompanhamento assertivo para garantir o avanço no processo de aprendizagem dos deficientes intelectuais. Com este trabalho também se buscará identificar como os educadores, principalmente o educador responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, podem trabalhar para melhorar as condições do desenvolvimento cognoscível dos alunos.

2. A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na nossa Constituição de 1988 (art. 208, V) foi estabelecido a todos os estudantes brasileiros o direito de acesso aos níveis mais altos de formação e ensino, bem como da pesquisa e da criação artística, dentro de parâmetros de respeito às características de cada indivíduo e, considerando-os, se realizam reflexões acerca da necessidade de que as práticas pedagógicas sejam adequadas para atender a diversidade de alunos atendidos pela escola, sejam eles com ou sem deficiência. Porém, sabemos que a escola ainda não esse direito garante de forma ampla, na verdade as práticas pedagógicas e sociais de inclusão ainda representam um desafio a ser vencido pela educação nacional, principalmente com relação à garantia da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual dentro das salas regulares de ensino.

A superação de tal desafio pela escola exige a reorganização de suas práticas de ensino e a promo-

ção de ações inovadoras que busquem a garantia de uma educação de qualidade que se desenvolva em um ambiente de respeito às diferenças étnicas, socio-culturais e de acessibilidade, já que a construção de um espaço educativo inclusivo envolve um processo de adaptação que objetiva garantir que todos alunos possam ter acesso aos conhecimentos historicamente legitimados e ao mesmo passo produzir novos conhecimentos. De acordo com a AAMR (American Association of Mental Retardation Associação Americana de Deficiência Mental) a deficiência intelectual pode ser definida pelos sintomas apresentados por seus portadores, tais como: o funcionamento cognitivo bem abaixo da média, limitadas habilidades acadêmicas e adaptativas, descuido pessoal, dificuldade para integrar-se com sua comunidade, o que compromete suas atividades cotidianas quanto a sua autonomia, comunicação, saúde, segurança e trabalho. Junte a essa definição o fato de tal deficiência e seus sintomas se manifestarem ainda na infância, bem antes dos dez anos. (BRASIL, 2007).

O aprendizado dos alunos com deficiência intelectual envolve a compreensão de que eles possuem um ritmo próprio de aprendizagem e de desenvolvimento socio-cognitivos e que eles precisam estar em constante interação com outros sujeitos da mesma idade.

Além disso, é muito importante que o educador conheça bem as características dessa patologia para não confundir-la com a esquizofrenia e a paranoia, por exemplo, que são doenças mentais que se manifestam de maneiras diferentes da deficiência mental ou intelectual, já que não limitam ou condicionam o desenvolvimento cognitivo e interpessoal dos seus portadores, embora determinem certas dificuldades que interferem no ritmo de vida deles.

Há pesquisas onde as deficiências intelectuais têm diferentes apontamentos quanto a suas origens, dentre esses se citam as condições anormais dos genes, o que ocorre na síndrome de Down, os problemas que podem surgir durante a gestação devido a questões externas, como a utilização de entorpecentes ou a contaminação por alguma infecção, como por exemplo, a rubéola.

Além disso, condições impróprias durante o parto, como a falta de oxigenação ou doenças como sarampo e meningite, contraídas durante a infância também acarretar essa deficiência.

Ao analisar os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e tomando como base de procedimento suas teorias e métodos, Barbel Inhelder contrastou a maturação cerebral de crianças com ou sem deficiência intelectual e, com isso, constatou que os indivíduos portadores da deficiência se desenvolvem psiquicamente conforme os estágios e condições teorizados por Piaget para aqueles que não o são, todavia, apresentam consideráveis diferenças quanto ao período de permanência em cada etapa e ao ritmo que se desenvolvem e, por isso, geralmente, apresentam um alcance cognitivo menor que a média. (APUD: MANTOAN, 1997).

Esses resultados fizeram com que Inhelder definisse a deficiência intelectual como um processo contínuo de construção psíquica, uma construção mental inacabada. (APUD: MANTOAN, 1997).

Com base em tais conceituações, e fundamentando-se na visão construtivista do ensino, para analisar como ocorre o desenvolvimento sociocognitivos e psíquico dos indivíduos portadores de deficiência intelectual, Mantoan aponta:

Os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas, até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se apresenta como sendo similar a das pessoas normais mais novas. Portanto, não existe uma diferença estrutural entre o desenvolvimento cognitivo de indivíduos normais e deficientes; Embora possuam esquemas de assimilação equivalentes aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores às pessoas normais em face da resolução de situações problemas, ou seja, da colocação na prática de seus instrumentos cognitivos; Apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente a uma solicitação adequada do meio que vise à construção das estruturas mentais. (MANTOAN, 1997, P. 56).

Ao considerar os estudos teóricos sobre as características dos sintomas apresentados pelos portadores da deficiência intelectual, evidencia-se que uma escola, de fato inclusiva e que preconiza um ensino de qualidade, oferecerá a esses alunos práticas que tanto estimulam a aprendizagem quanto as relações inter e

intrapessoal e autoestima.

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2007, P.15).

A deficiência intelectual se configura como um desafio para o ensino regular e também para o atendimento especializado por toda a complexidade que envolve sua conceituação e suas variadas abordagens, por isso, a inclusão dos alunos portadores dessa deficiência demanda o replanejamento das práticas pedagógicas, estimulando a busca de novos procedimentos e estratégias de ensino capazes de atender as especificidades do desenvolvimento da aprendizagem de cada educando, além de garantir a inserção deles ao meio social, histórico e cultural a qual pertencem e devem ser atuantes. Assim, é importante que se saiba que a deficiência intelectual não pode impedir o desenvolvimento do indivíduo, logo, a educação desses deverá atender suas especificidades e manter os mesmos princípios que a educação proposta a qualquer outro educando.

Diante disso, se estabelece uma perspectiva inclusiva que prevê a frequência desses sujeitos na escola o quanto antes, além de apontarem que o trabalho desenvolvido deve, acima de tudo, valorizar as conquistas da criança, trabalhando suas potencialidades para estimulá-las a vencer as dificuldades. (OLIVEIRA, 2008) Sabemos que práticas escolares convencionais não atendem às necessidades da deficiência intelectual, muito menos suas diferentes manifestações, o que também ocorre com relação ao atendimento de outras deficiências, por isso, Oliveira (2008) ressalta a urgência de que essas sejam revistas, uma vez que se caracterizam por serem conservadoras e excludentes, totalmente inviáveis para os educandos que frequentam hoje as diferentes modalidades de ensino escolar. Nesse sentido, o autor destaca que para se tornar inclusiva a escola precisa se reorganizar e constituir-se de outros mecanismos de ensino-aprendizagem, a fim de construir um projeto pedagógico flexível e dinâmico que envolva a comunidade escolar e que proponha a reflexão sobre a função da escola e o seu currículo.

A proposta de reflexão do currículo ou mesmo a ideia de que a escola deve se adaptar para atender

às necessidades de seus alunos, não tem por objetivo negar a importância dos conhecimentos curriculares, pelo contrário, se empenha em ampliar o acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade, de forma a garantir aos deficientes intelectuais sua autonomia cultural e cognitiva, sem deixar de respeitar seu ritmo de aprendizagem, mas estimulando-os a explorar suas habilidades para vencer as barreiras de sua deficiência expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo. PADILHA (2001, P.135).

3. DIFERENÇAS ENTRE SALA REGULAR, ATENDIMENTO CLÍNICO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Construir uma escola de fato inclusiva que ofereça uma educação de qualidade para todos os alunos requer a reestruturação do sistema educativo e das escolas como um todo, tanto aquelas de ensino regular quanto as de educação especial. E, dentro dessa perspectiva, há que se refletir sobre novas articulações e a manutenção de diálogos constantes entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência mental, a fim de garantir a eles um bom desenvolvimento sociocognitivo.

O diálogo constante tende a favorecer o aprofundamento e melhor desempenho dos educadores e especialistas com relação ao trabalho com essas crianças e, por conseguinte, dos próprios educandos. Cabe ressaltar que a articulação e o diálogo serão de fato válidos quando houver respeito mútuo, quando os indivíduos não assumirem uma posição de superioridade ou de dominação de conhecimento sobre o outro. Logo, é válido que se conheça ao que cada instância deve se propor.

A escola regular é o espaço responsável pela educação formal e científica, é nesse espaço que os alunos aprendem, compartilham e produzem saberes de diferentes áreas de conhecimento, sendo introduzidos ao mundo social, cultural e científico ao qual pertencem. Por outro lado, o Atendimento Educacional Especializado ou escola de educação especial objetiva aumentar as perspectivas de aprendizagem dos alunos atendidos, além de buscar reestabelecer a segurança e a autoestima deles.

O trabalho realizado não propõe a solucionar os problemas causados pela deficiência, mas estabelecer

outras formas de interação entre a criança e o meio em que ela vive, para que assim se alcancem as habilidades de cada uma. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) também possui um caráter educacional, entretanto, enquanto a escola regular trabalha com conhecimentos universais e legitimados historicamente, ele busca trabalhar o saber particular, motivando os alunos a explorar o que já aprenderam em família e a estabelecer novas relações entre o seus saberes prévios e os saberes compartilhados na escola, sempre garantindo o acesso a diferentes formas de conhecimento. (BRASIL, 2007).

Na prática, é possível pontuar aspectos específicos do Atendimento Educacional Especializado, onde os alunos serão estimulados a refletir sobre o conhecimento que já possuem e sobre sua subjetividade, e isso irá colaborar para seu desenvolvimento global, além de favorecer respostas positivas no atendimento clínico. Com relação ao Atendimento Clínico, realizado por especialistas ligados à saúde, é possível dizer que se refere justamente ao momento onde os sintomas e as manifestações de cada patologia serão identificados, analisados e trabalhados na busca de uma superação ou reabilitação.

Diante disso, a criança portadora de deficiência intelectual será acompanhada por uma equipe de especialistas, e cada um fará um trabalho específico conforme sua área de atuação, por isso, de maneira concomitante, fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, fisioterapeutas e outros especialistas poderão atender essas crianças e, para que realizem um trabalho mais significativo será necessário que sempre dialoguem entre si, analisando as especificidades e os avanços de cada uma delas.

Considerando-se que o homem é um ser completo e bastante complexo, onde cada sistema interage constantemente com outros para garantir o funcionamento do organismo, não faz sentido querer dividi-lo, pois é mais significativo estudar como se estabelecem essas interações e, a partir delas, o que determina as condições de desenvolvimento de cada indivíduo. (MOREIRA, 1999).

Para tanto, se evidencia a importância de constantes diálogos entre os profissionais responsáveis pelo atendimento educacional, o clínico, a escola e a família. Dessa interação é que será construído um diagnóstico

que facilite a compreensão das necessidades específicas de cada criança, mas também será de extrema importância que conversem sobre os avanços apresentados por cada uma delas.

Formando-se uma rede de apoio ao desenvolvimento das mesmas. Portanto, o atendimento clínico é fundamental para o sucesso do desenvolvimento cognitivo, social e físico dos deficientes intelectuais. No entanto, esse tipo de atendimento não pode ser preterido em detrimento da educação escolar ou do atendimento educacional especializado. O importante é que as três áreas: atendimento clínico, escolar e especializado façam suas especificidades corroborarem para o alcance de um objetivo comum, ou seja, para o desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos com deficiência intelectual.

4. A IMPORTÂNCIA DA VARIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

É importante refletir que aula se inicia muito antes de o educador e os alunos entrarem em sala, na verdade, seu início se dá quando o professor se dedica a planejá-la, fazendo escolhas para elaborar suas estratégias e metodologias, as quais podem envolver ou não o uso de diferentes recursos e ainda ser flexível ou engessar o processo educativo, o que se deve destacar é que essa só será uma prática pedagógica significativa e eficiente se partir de um planejamento que norteie essas elaborações no sentido de tornar essas atividades coerentes com relação ao currículo e, sempre, desafiadora para o aluno. Por isso, as reflexões dos professores, ao avaliar suas aulas e a aprendizagem dos alunos, também devem envolver a importância do planejamento, pois ao fazê-lo irá se estabelecer relações entre os objetivos e as estratégias a serem usadas, quer dizer, é através do ato de planejar que se verifica se as estratégias educandos pedagógicas são adequadas às essenciais necessidades.

Todavia, esse processo de reflexão e construção não determinará o planejamento como algo encerrado ou fechado, na verdade para Fusari (2004) “o importante é manter o planejamento como uma prática permanente de crítica e reflexão”. Fundamentando-se nessas conceituações, é possível ampliar a reflexão sobre o ato de planejar e sobre o que é preciso para que ele seja de fato significativo. Um primeiro apontamento é a importância de que se conheçam os alunos, o que dará ao educador

condições para selecionar ou produzir metodologias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, pois assim irá potencializar suas aprendizagens. Conhecer o aluno significa, para além de saber sobre sua deficiência, conhecer as características subjetivas dessa criança e o modo como interage com todos os personagens de seu meio de convívio, bem sobre os aspectos socioculturais que compõem esse. Logo, o educador terá condições de diagnosticar, e melhor garantir, a maneira como esses alunos assimilam ou produzem conhecimento.

Para Mrech, esse processo de conhecer o aluno deve envolver bastante diálogo e investigação, pois:

Cada caso é um caso e tem que ser considerado de uma maneira específica, [...] o mesmo tipo de deficiência pode gerar processos inteiramente diferentes de desenvolvimento do aluno, a partir de contextos sociais distintos. (MRECH, 2001, P.06).

Diante desses aspectos, reitera-se a necessidade da articulação entre as diferentes formas de atendimento oferecidas aos educandos com deficiência, pois somente assim se garantirá um processo que de fato favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos. Dentro dessa perspectiva, o planejamento escolar também deve propor um trabalho coletivo, que mobilize toda a comunidade escolar, mas que também articule o uso de diferentes recursos e interações para ampliar as possibilidades de sucesso escolar de seus educandos, além de adotar a sala de recursos para o atendimento especializado.

Assim, considerando-se a Resolução CNE/CEB nº 02/01, em seu 8º Artigo, no inciso V, pode-se explicar que a sala de recursos deverá ser usada para a complementação ou suplementação curricular, além disso, no inciso IV, alínea a também é citada a necessidade de que nas salas de ensino regular ocorra uma atuação colaborativa de professor especializado em educação especial. Uma regência compartilhada que propõe um trabalho contínuo e não fragmentado, cuja evidencia que a garantia de uma educação inclusiva de qualidade depende também da consolidação de um planejamento que articule e proponha ações mútuas desses profissionais.

Nesse contexto, essas articulações darão à escola condições de enfrentar e superar as problemáticas que

muitas vezes mantém a escola como um espaço excludente, tal como a ideia de homogeneização com relação aos níveis de aprendizagem dos alunos. Logo, o planejamento se configurará como significativo se envolver práticas que coadunem conhecimentos e experiências dos educadores ao que sabem sobre as características específicas de cada aluno e, nesse sentido, irá ampliar as condições de aprendizagem deles, desde que seja construído coletivamente e com o objetivo de atender as diferenças das crianças enquanto sujeitos. A utilização de diferentes métodos, estratégias e recursos definem um planejamento bem elaborado, já que assim se demonstra entender que os sujeitos aprendem e produzem conhecimentos de formas diferentes, o que seria prejudicado com o uso de apenas um método de ensino uma vez que se garantiria a aprendizagem de poucos alunos enquanto impediria a de muitos outros.

Por outro lado, a utilização indiscriminada de diversas estratégias e recursos também podem significar um mal planejamento, aspecto que pode desfavorecer o trabalho em sala, por isso, a ação reflexiva do professor sobre sua própria prática e sobre como os alunos aprendem é muito importante para que se realize um trabalho significativo, flexível e possível de ser realizado por todos os alunos. Diante desses aspectos, cabe ressaltar que não existe um planejamento ou método ideais, que atendam toda a diversidade e necessidades dos educandos, com isso a avaliação e a reflexão, bem como a diversidade e adequação das estratégias e recursos serão essenciais para torná-lo mais significativo.

Reiterando essas análises, Perrenoud diz que:

A figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência do trabalho. (PERRENOUD, 2002, P. 13).

Vê-se então que para elaborar uma prática educativa de fato inclusiva, o educador deve refletir sobre aquelas atividades que propiciam aos alunos momentos de interação e trocas de conhecimentos, fazendo-os mobilizar seus saberes prévios com o fim de se apropriarem dos saberes conceituais legitimados social e historicamente. Dessa forma, não se despreza o que aluno aprendeu antes de iniciar seu processo de escolarização, partindo daquilo que ele experienciou fora da escola para produzir um planejamento flexível, inclusivo e

rico em recursos e estratégias significativas.

Considerando-se ainda acerca da importância de uma avaliação significativa, Cipriano Luckesi (2014) explica que essa deve ser usada como ferramenta para o educador investigar o que o educando aprendeu sobre o que foi ensinado e, baseando-se em tais aspectos, planejar ou replanejar suas práticas. Nessa perspectiva, a avaliação deverá ser utilizada para nortear a organização do trabalho pedagógico de modo a garantir que todos os educandos desenvolvam suas habilidades, sem estereotipar ou discriminar qualquer um deles, portanto, avaliar também pode ser como compreendido como um ato de inclusão. Luckesi ainda coloca:

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configura como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente. (LUCKESI, 2014, p. 5).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CP nº. 02/200, a importância da avaliação se afirma como reflexão de todo o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e deve ser realizada como meio para diagnosticar as necessidades cognitivas específicas dos mesmos. Logo, com relação à deficiência intelectual a avaliação deve permitir:

Conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades. (PADILHA, 2001, P.177).

Nessa perspectiva, avaliar deve ser um processo de interação entre educador e educando, buscando sempre consolidar uma educação inclusiva e condizente às especificidades de aprendizagem de todos os alunos. Nesse contexto, a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento social do indivíduo portador de deficiência intelectual requer práticas pedagógicas diver-

sificadas, e, acima de tudo, necessita que essas sejam sistemáticas, proponham uso de materiais apropriados e também de uma linguagem adequada para estimular a maturação e a autonomia intelectual deles. Nessa linha, Glat, (2005) aponta que:

Não há dúvida que a necessidade de cuidado maior imposta por sua condição restringe e transforma, em maior ou menor grau, a vida de todos os que lhes são próximos. No entanto, é importante que atenção que lhe é dada seja no sentido de estimular e incentivar ao máximo sua autonomia e crescimento, para que ele possa aprender a melhor lidar com suas dificuldades. (GLAT, 2005, P. 36).

E, considerando que o educador pode fazer uso de variadas estratégias para desenvolver em sala um trabalho inclusivo que dê protagonismo ao aluno com déficit intelectual, o PCN de educação especial ressalta:

Sem pretender respostas conclusivas, sugerem-se estas, dentre outras medidas: elaborar propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos; reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola; sequenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar. (BRASIL, 1999, P. 24).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado torna evidente que a deficiência intelectual precisa ser amplamente estudada para que não se façam confusões entre ela e as doenças mentais, além da necessidade de que o educador conheça bem os sintomas e características da mesma para sentir-se seguro ao planejar aulas que também garantam a aprendizagem dos alunos portadores dessa deficiência.

No mesmo sentido, é imprescindível que se produza um diagnóstico que torne evidente as dificuldades causadas pela manifestação da deficiência, mas que também apresente as especificidades de cada sujeito, mostrando como ele interage com seu meio e como se relaciona com situações de aprendizagem e descoberta. O diagnóstico, nesse contexto, poderá ser utilizado como instrumento para registrar o acompanhamento

dos alunos que possuem essa deficiência, além de articular a relação entre instâncias que devem realizar o atendimento a eles.

Essas instâncias podem configurar uma rede de profissionais trabalhando para dar aos alunos melhores condições de aprendizagem, e dentre elas podemos destacar: a clínica (com médicos e especialistas), a escolar (promover a inclusão) e por fim, a do atendimento educacional especializado (atendimento individualizado realizado por professor especialista em inclusão).

Quanto à inclusão desses alunos na escola, pode-se dizer que as práticas educativas ainda não acompanham o avanço dos estudos e reflexões sobre o tema, a escola ainda precisa ser reorganizada para compreender que todas as crianças têm interesses, ritmos, motivações, experiências e capacidades muito diferentes, o que faz com que o processo de aprendizagem seja único e diferente para cada uma delas, independentemente de serem ou não portadores de alguma deficiência.

Sendo assim, para se realizar um trabalho de fato inclusivo, a escola precisa superar o desafio de se reorganizar, o sistema e o currículo escolar precisam ser reelaborados a fim de abordarem a inclusão positivamente. Todavia, tal processo de reorganização também envolve a participação docente quanto à adoção de uma prática reflexiva, onde o educador planeje muitos bem suas aulas, fazendo uso de diversas estratégias e recursos para despertar em seus diferentes alunos o interesse por aprender, motivando-os a participar de situações diversas que potencializem a capacidade de aprendizagem de cada um.

Esse contexto ressalta ainda que assim como um planejamento bem elaborado pode ser inclusivo, também o poderá ser a avaliação, desde que seja reflexiva e imparcial, mostrando ao docente o que seu aluno já aprendeu e o que ainda precisa ser ensinado, consolidando-se um ambiente que preconiza a aprendizagem sem criar estereótipos homogeneizantes que apenas discriminam e excluem os sujeitos.

Ao considerar-se o papel a ser desenvolvido durante o Atendimento Educacional Especializado, ressalta-se que não se trata de outro componente curricular e tampouco de um momento onde se devam trabalhar os conteúdos do currículo formal trabalhados com as

turmas de ensino regular, mas promover um trabalho que motive reflexões por parte dos alunos com deficiência intelectual, estimulando-os a desenvolver a própria emancipação cognitiva e habilidades essenciais de nosso cotidiano, em um ritmo próprio, porém melhorado com relação à autoestima e segurança. Logo, para que se desenvolvam de forma significativa esses alunos precisam ser constantemente desafiados a solucionar problemas, formular e comprovar hipóteses e também interagir com novos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental. Brasília, MEC/SEESP/SEED, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga e et. al. Aspectos Legais e Orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf, acessado em 11 de Julho de 2022.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão Revista da Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 35 39.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ser ou estar eis a

questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA editora, 1997.

MRECH, Leny. Os desafios da Educação Especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. Educação on-line. www.educacaoonline.pro.br, 2001, p.01-19. Acesso em 13 de Julho de 2022.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

OLIVEIRA, Fabiana M. G. S. Educação inclusiva: Diferentes olhares (Área Deficiência mental), 2008. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/3146133/>. Acesso em: 18 de Julho de 2022.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir. In: GOÉS, M. R.; LAPLANG, A. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Prática reflexiva no ofício do profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O TRABALHO DOCENTE

Edna Dos Santos Silva Benatti

Graduada em Matemática pela UNICASTELO- Universidade Camilo Castelo Branco em 1995; Professora de Ensino Médio (Matemática) na E.E Prof Zilda Braconi Amador e Professora de Ensino Fundamental na EMEF Prof Chico Falconi.



RESUMO

Este Artigo tem como principal objetivo estimular e apontar uma reflexão e análise sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual, destacando a necessidade de se falar nas dificuldades encontradas pelos docentes no ambiente escolar para incluir alunos com deficiência intelectual. Hoje em dia estamos perante um movimento mundial pela inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, perante este motivo busquei através de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, entender se os docentes estão preparados para fornecer educação para os alunos com deficiência intelectual. Chegando a conclusão que alguns docentes continuam despreparados para lidar com algumas deficiências na educação, as dificuldades que os docentes vêm enfrentando na prática pedagógica não está somente direcionada a formação do docente, elas decorrem muitas vezes da organização do trabalho escolar, a valorização a educação e a falta de recursos em geral. Em relação ao aluno com deficiência intelectual, acreditamos que sua inclusão na escola, realizada dentro do paradigma escolar onde possibilita formar uma experiência fundamental para definir seu sucesso e não fracassando dentro desta modalidade de ensino, onde o docente desenvolve um papel fundamental na vida dos alunos.

Palavras-Chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Docentes.

ABSTRACT

The main objective of this article is to stimulate and point out a reflection and analysis on the inclusion of students with intellectual disabilities, highlighting the

need to talk about the difficulties encountered by teachers in the school environment to include students with intellectual disabilities. Today we are facing a worldwide movement for the inclusion of children with disabilities in regular education, for this reason I sought through a qualitative bibliographic research, to understand if teachers are prepared to provide education for students with intellectual disabilities. Coming to the conclusion that some teachers are still unprepared to deal with some deficiencies in education, the difficulties that teachers have been facing in pedagogical practice are not only directed to teacher training, they often stem from the organization of school work, the appreciation of education and the lack of resources in general. In relation to students with intellectual disabilities, we believe that their inclusion in the school, carried out within the school paradigm where it makes it possible to form a fundamental experience to define their success and not failing within this teaching modality, where the teacher plays a fundamental role in the lives of students.

Keywords: Inclusion; Intellectual Disability; Teachers.

INTRODUÇÃO

As dificuldades que os docentes vêm enfrentando na prática pedagógica não estão somente direcionadas a formação do docente elas decorrem muitas vezes da organização do trabalho escolar da desvalorização da educação e da falta de recursos e informações em geral. O docente a receber um aluno com deficiência intelectual ou qualquer tipo de necessidades especiais, deve desenvolver a capacidade de reconhecer as necessidades de seu aluno e a partir daí buscar de forma clara proporcionar uma educação de qualidade, não só para o aluno com deficiência, mais para todos da sala.

O maior obstáculo para proporcionar aprendizagem não é exclusivamente da deficiência do aluno, o problema surge quando diante de uma alternativa adequada o docente não conseguiu desenvolver e muitas vezes não sabe atender este aluno de forma realmente ele necessite.

Não basta somente matricular o aluno com deficiência intelectual na escola regular, tem que promover a aprendizagem. É fundamental que haja autonomia das escolas para poder decidir suas ações, orientadas por políticas governamentais.

Oferecer uma educação de qualidade significa fazer mudanças pedagógicas e adaptações. É necessário, oferecer aos docentes de educação subsídios que possam se tornar instrumentos teóricos e práticos permitindo assim um melhor desenvolvimento de suas atividades docentes.

Contudo é necessário investir com discernimento na formação, inicial e continuada aos profissionais de educação esta necessitam concordar com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão e integração de todos os alunos com deficiência no ensino regular, para poder atender suas necessidades educacionais.

O docente deve manter-se em constante atualização que possa acolher as diversas realidades que chegam nas escolas, podendo assim adaptar atividades e avaliações de acordo com as necessidades do aluno.

A inclusão implica numa reforma radical nas escolas, numa modificação da sociedade, para as pessoas com necessidades educativas especiais, possam buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL O QUE É?

Para Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual (D.I.) caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média e está associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades, ou seja as crianças com deficiência intelectual tem dificuldades para realizar algumas atividades considerada simples para as outras crianças, como entender uma explicação do docente e aprender o que está sendo ensinado. Em alguns casos as crianças ou até mesmo

os adultos se comportam como se tivesse menos idade do que possui realmente.

Como podemos perceber para a AAIDD, o termo correto a ser utilizado é pessoa com deficiência, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”.

“Para Pan (2008) pode-se concluir, desse panorama e que todos os termos tornam-se problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentindo atribuído á anormalidade nas práticas sociais discursivas”. (PAN, 2008, p.27).

A deficiência intelectual é resultado, muitas vezes de uma alteração no desenvolvimento cerebral, provocado por distúrbios na gestação, fatores genéticos, problemas no parto ou mesmo na vida após o nascimento. Em grande parte dos casos estudados, pelos pesquisadores da área, acaba se tornando um desafio que eles tem que enfrentar, para descobrir as causas, mas parte dos casos essa alteração não tem, uma causa identificada ou conhecida nem mesmo uma origem da deficiência.

Muitas pessoas confunde doença mental (D.M.) com deficiência intelectual (D.I.), é importante, deixar claro e esclarecer que são bem diferentes as duas coisas. Já foi nomeadas com vários outros nomes como retardo mental, retardado, excepcional, deficiente entre outros.

Nos dias atuais a maior dúvida é a deficiência intelectual onde a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldade para realizar tarefas simples do dia a dia, dificuldade para aprender e interagir com o meio em que vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que pode prejudicar suas habilidades adaptativas.

Na deficiência mental já engloba uma série de condições que causam alteração no comportamento e no humor e acaba afetando o desempenho da pessoa ou criança na sociedade, Isso tudo acontece na mente da pessoa, causando alterações na sua realidade e percepção. Ou seja, é uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um médico psiquiatra, com uso de medicamento específico se necessário para cada situação.

“A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com características deficitárias”. (COLL,1995 p.12)

1.1. O DOCENTE E A DEFICIÊNCIA

O docente é uma peça muito importante no conjunto que movimenta todo o sistema educacional. Desta maneira é de suma importância que o docente seja devidamente capacitado para atender essa demanda que está chegando às escolas dando-lhe as ferramentas necessárias para compreendê-lo e orientá-lo devidamente.

De acordo com Padilha (2004 p. 96) “Juntar crianças em sala de aula não lhes garante o ensino, não lhes garante escola cumprindo o seu papel, não lhes garante aprendizagem e portanto, não lhes garante desenvolvimento”.

O conhecimento dos diferentes tipos de deficiências que os alunos venham a portar que se profundamente conhecidos pelo docente, a fim de modificar se assim se fizer necessário os métodos pedagógicos usados em sala de aula.

Segundo Mantoan (1997), O grande desafio para o docente em termo de sua atuação segundo um currículo construtivista de educação para o deficiente está em fazê-lo encarar o aluno como uma pessoa que age decide e pensa com seus próprio meios.

Para isso é preciso que haja interesse do docente, dedicação, competência, e versatilidade na atuação na sua prática pedagógica. É preciso que o docente compreenda o que está por trás do comportamento expresso e supostamente aperfeiçoá-lo a todo momento. “É imprescindível que o docente estude, atualiza-se e procure adaptar os novos conhecimentos adquiridos, partindo de hipóteses levando em seus próprio espaços educacional”. (MANTOAN, 1997, p. 156)

A formação continuada do docente deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade da educação. É indispensável uma reforma na formação dos docentes. Uma orientação positiva sobre a deficiência intelectual ou não. Isso requer do

profissional de educação maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica, estar sempre preparado para adaptar-se as novas situações que surgirão no interior da sala. É necessário que a escola valorize um projeto específico de adaptação e inclusão no currículo, bem como oferecer formação aos docentes e demais profissionais da escola capacitando, para que a aprendizagem seja de forma cooperativa e ativa, uma educação que elimine os obstáculos entre educadores, escola e pessoas com deficiência.

Segundo Bueno, “a simples inserção de alunos com Deficiência, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistema regular de ensino, pode terminar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetências e de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem”. (BUENO, 1999 p.5)

Todos as pessoas tem os mesmos direitos com deficiência intelectual ou não, assegurado pela Constituição 1988 do nosso país, direto a liberdade, a vida, não discriminação, igualdade, propriedade, segurança, saúde, educação, moradia, trabalho, previdência, lazer e assistência social entre muitos outros.

Os alunos com Deficiência Intelectual tem dificuldades de construir conhecimento como os demais alunos da sala, e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente naquelas escolas que ainda continua a manter um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas e alguns docentes acaba acentuando a deficiência e reforçando as dificuldades do aluno que possui a deficiência seja qual for. Se os docentes não se reorganizarem para atender a todos os alunos em sua sala, indistintamente a exclusão aumentará provocando cada vez mais o distanciamento da escola comum dos alunos com deficiência . A liberdade dos alunos e do docente para aprender e ensinar cria uma condição melhor de ensino e de aprendizagem, e com certeza não pode dispensar um bom planejamento de trabalho onde todos estejam envolvidos.

Com um trabalho em equipe para redução das barreiras onde a desigualdade a criança com deficiência poderá ser eliminada, e ingressar na rede regular de ensino ou mesmo futuramente no mercado de trabalho, sem qualquer tipo de discriminação, e com isso, mostrar seu valor e produtividade, para isso o docente

tem um papel fundamental na vida deste aluno, para contribuir para que tudo isso ocorra de forma tranquila. Definir o papel do docente da escola em geral, é o de proporcionar condições de aprendizagem sem levar em conta a gravidade do déficit.

Para Fierro (2004)

“Certas aprendizagens, principalmente as de autonomia os alunos adquirem por meios de uma aprendizagem espontânea e casual, mas para os alunos com deficiência é necessário cooperação e mediação do docente, para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz, entende que é um complementar para o benefício do desenvolvimento do aluno com deficiência”.(FIERRO, 2004 p.205)

Também é dever da família estimular para o desenvolvimento e uma obrigação das instituições especializadas capacitar as pessoas com deficiência para a sociedade, objetivando sua inclusão em qualquer ambiente que de-sejar estar, onde terá direitos a todos os benefícios assegurados a eles estudantes ou trabalhadores.

2. TRATAMENTOS PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Buscar orientações nos serviços públicos de saúde para os encaminhamentos futuros, assim como associações privadas que já são referências nesse atendimento, normalmente conveniadas com estados e municípios. É muito importante buscar ajuda assim que percebe os sinais, pois uma intervenção precoce pode levar o aluno a um melhor desenvolvimento.

Intervenção e acompanhamento terapêutico com especialista onde se destacam as atividades pedagógicas, lúdicas, musicoterapia dentre outras. Cada caso tem tratamento diferenciado, pois apesar de suas semelhanças, suas particularidades devem ser levadas em conta, o docente deve sempre buscar informações e formação para identificar esses casos e ajudar no tratamento. É importante frisar que os atendimentos dos especialistas levam à uma melhor condição e qualidade de vida. Por isso, se os sinais forem percebidos e o trabalho for iniciado as chances de desenvolvimento e independência aumentam.

Geralmente a procura por um diagnostico parte da família quando identifica que sua criança tem alguma

característica diferente das outras crianças demora em afirmar a cabeça, falar, andar, sentar, não compreende as ordens que lhe são dadas ou dificuldade para realizar algumas atividades na escola.

No entanto, o diagnostico é um processo minucioso, onde envolve a compreensão de muitos fatores, como ambiente, sociais e também genético. Por este motivo, sempre que possível e muito importante, deve ser feito por uma equipe multidisciplinar compostas por assistentes social, psicólogos e médicos.

É importante está equipe porque a pessoa deve ser avaliada em sua totalidade, para obter uma compreensão melhor da sua condição. Entre outros aspectos a equipe multidisciplinar os médicos e psicólogos investiga a história clínica familiar e realiza exames neurológicos aplica provas e testes o assistente social avalia a realidade social da familiar em que a criança vive e como pode estar influenciando no seu desenvolvimento.

Na verdade deficiência intelectual não é uma doença como muitos acreditam, mas sim, uma limitação. O individuo com deficiência intelectual deve receber acompanhamento médico o quanto antes e estímulo, através de trabalhos terapêutico com psicólogos, terapeutas ocupacional e fonoaudiólogas. A criança com deficiência intelectual tem como qualquer outra deficiência, dificuldades e potencialidades e proporcionar o apoio necessário para a superação de suas dificuldades e garantindo o seu bem estar e contribuindo para inclusão na sociedade. As limitações podem ser superadas por meio da estimulação sistemática do desenvolvimento, adequações em situações pessoais, escolares, profissionais, sociais, além de oportunidades de inclusão social.

O que se propõe também é uma assessoria psicopedagógica que ajudaria em um trabalho para contribuir na melhoria da qualidade de ensino que está sendo oferecido aos deficientes intelectuais tendo como objetivo principal o processo de socialização da criança, apoiando escola e docente de forma preventiva e interdisciplinar para uma melhor condição de aprendizagem. Giné (2004) propõe para que ocorra mudança e melhoria no processo de ensino aprendizagem uma avaliação psicopedagógica.

A avaliação psicopedagógica deve proporcionar tanto para atender ou proporcionar informações rele-

vantes aos alunos e familiares de deficientes e quando necessário intervir em seu contexto familiar escolar e social. Propondo que os docentes possa contar com um auxílio de um assistente na sala de aula quando for solicitado, para que aja um melhor aprendizado a todos os alunos da sala, podemos também destacar a importância dos jogos de estimulação cognitiva e o seu uso para um apoio dos outros alunos da sala ao deficiente voltados ao resgate da autonomia em parceria contínua com os familiares, outro recurso que podemos contar é com os profissionais do (AEE) Atendimento Educacional Especializado que é um serviço da educação especial que elabora, identifica e organiza recursos que eliminam as barreiras para uma melhor participação dos alunos com deficiência e um apoio aos docentes.

Como recurso didático o docente pode fazer uso de jogos para um grande aumento das possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, ela poderá vivenciar corporalmente as situações e interagindo com outros alunos, aprendendo a cooperação em grupo. O docente da oportunidade a criança com deficiência aprender de uma forma mais agradável e motivadora de acordo com seu ritmo e suas capacidades.

Alguns estudiosos têm comprovado a importância dos jogos no universo infantil, pois os jogos constituem um recurso que auxilia a criança a adquirir conhecimentos e habilidades cognitivas sobre a realidade facilitando esta construção. Determinados recursos são importantes para trabalhar com crianças com deficiência intelectual, que apresentam dificuldades em assimilar conteúdos abstratos. O docente trabalhando com atividades lúdicas e materiais concreto e práticas, os alunos tem possibilidades de refletir, interagir e criar entre docentes e discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não pode ter como princípio apenas inserir os alunos com deficiência na escola, ou seja no ensino regular mas, de acreditar e garantir para todas as crianças a capacidade de aprendizagem e que a inclusão não está em oposição a exclusão, e que estas fazem parte de um processo.

O Maior desafio das escolas é adequar as crianças com deficiência intelectual um ambiente onde ela possa desenvolver suas potencialidades abandonando os rótulos que classificam, com a deficiência que carregam.

É importante destacarmos o papel de estarmos contribuindo de maneira que seja mais humana, compreensível e solidária do profissional da educação e suas práticas, bem como os familiares e toda a sociedade onde tenha pessoas com deficiência intelectual.

Há muitos discursos até comoventes sobre todas as deficiências. Poucas são as vezes se fala sobre a compreensão das diferenças. Uma criança ou mesmo um adulto com deficiência muitas vezes, só se sente protegido e acolhido em sua casa no ambiente familiar, em que a aceitação, convivência e a paciência existe com mais naturalidade, porém os familiares de uma maneira inconsciente não contribui para inclusão destes indivíduos com deficiência intelectual, isolando e superprotegendo e que exclui do convívio com outras crianças.

A sociedade de se diz democrática se constrói apenas se ela for uma sociedade inclusiva, com todos os deveres e direitos de maneira em que pretenda contribuir para uma prática que venha favorecer e incluir indivíduos com deficiência intelectual e sua convivência dentro da escola em uma sociedade para que possa estabelecer união, a interação com qualquer outra criança ou adulto da escola e adquirir independente de suas limitações sua autonomia.

Entretanto, para proporcionar uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que apresentam deficiência intelectual e demais necessidades, a escola precisa capacitar seus docentes preparar-se organizar-se, enfim, adaptar-se, objetivando contribuir para seu desenvolvimento, mediante atividades que promovam a conscientização, a socialização e a integração.

Provável que a solução mais certa, seria compreender as verdadeiras necessidades, onde o docente possa expor suas dificuldades diante da diversidade, buscando de forma clara proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, L. A.D. Pessoas Portadoras de Deficiência Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência.v. 3. Corde, 2003.

BONETI, R.V.F. O Papel da Escola na Inclusão Social do Deficiente Mental. p.168, 1997.

BUENO, J. G. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Docentes: Revista Brasileira de Educação Especial. V. 3 n.5, p. 7, 1999.

COLL, C. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidade Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. V.3. p. 12.

FIERRO A. A Deficiência Mental. p. 205, 2004.

GINÉ C. A Avaliação Psicopedagógica. p. 279, 2004.

MADER, G. A Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: a vivência de um novo paradigma. p.47, 1997.

MANTOAN, M.T.H. A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: SENAC, 1997.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir. Campinas: Autores Associados, 2004.

PAN, M.O Direito a Diferença. Curitiba: IBPEX, 2008.

SASSAKI R.S.,Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: 3º ed., 1999.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edna Dos Santos Silva Benatti

Graduada em Matemática pela UNICASTELO- Universidade Camilo Castelo Branco em 1995; Professora de Ensino Médio (Matemática) na E.E Prof Zilda Braconi Amador e Professora de Ensino Fundamental na EMEF Prof Chico Falconi.



RESUMO

A Educação Infantil destina-se ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, proporcionando à criança dessa faixa etária o bem-estar físico, afetivo-social e intelectual. Brincar é uma das formas mais importantes de comunicação, a criança pode, através, desse meio reproduzir seu cotidiano, fantasiando, imaginando, interagindo com o meio social. O objetivo deste artigo é analisar a importância dos jogos, brincadeiras, do brincar e do brinquedo no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. E é na escola que se pode avaliar esse comportamento um pouco mais a fundo. Observar a criança em seus aspectos físico, motor, emocional, afetivo, cognitivo, cultural, social, é de suma importância. Os jogos e brincadeiras tem grande contribuição nesse processo de desenvolvimento, enfatizando o prazer em descobrir o mundo, auxiliando na construção do seu caráter e formação social. Jogos e brincadeiras são recursos pedagógicos muito utilizados na educação infantil, sempre com auxílio de atividades lúdicas nesse processo. O professor tem papel fundamental na mediação e na construção do brincar, precisa utilizar de todos os tipos de brincadeiras, materiais e espaços que dispõe para ter um maior aproveitamento da construção do conhecimento. A atividade lúdica como, brinquedos, jogos e brincadeiras são situações singulares de aprendizagem infantil, tendo objetivos bem definidos em cada atividade, devem se propostos de forma que promovam a interação das crianças e em momentos adequados. A criança evolui com o jogo e o jogo da criança vai evoluindo paralelamente ao seu desenvolvimento, ou melhor, integrado ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: desenvolvimento; educação infantil; jogos; brincadeiras.

ABSTRACT

Early Childhood Education is intended for the care of children from zero to five years old, providing the child in this age group with physical, affective-social and intellectual well-being. Playing is one of the most important forms of communication, the child can, through this medium, reproduce their daily life, fantasizing, imagining, interacting with the social environment. The purpose of this article is to analyze the importance of games, games, play and toys in the integral development of children in early childhood education. And it is at school that this behavior can be evaluated a little more deeply. Observing the child in its physical, motor, emotional, affective, cognitive, cultural, social aspects is of paramount importance. Games and play have a great contribution in this development process, emphasizing the pleasure of discovering the world, helping in the construction of their character and social formation. Games and games are pedagogical resources widely used in early childhood education, always with the help of recreational activities in this process. The teacher has a fundamental role in mediation and in the construction of play, he needs to use all types of games, materials and spaces he has to take better advantage of the construction of knowledge. The recreational activity such as toys, games and games are unique situations of children's learning, having well-defined objectives in each activity, they must be proposed in a way that promotes the interaction of children and at appropriate times. The child evolves with the game and the child's game evolves in parallel with its development, or rather, integrated with its development.

Keywords: development; child education; games; jokes.

INTRODUÇÃO

O lúdico já vem sendo usado há muito tempo por diferentes povos. O lúdico constitui uma grande área de conhecimento não apenas no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas em todas as áreas de conhecimentos.

As crianças, desde o nascimento, estão em constante processo de aprendizagem. Na educação infantil utiliza-se muito, como importante recurso pedagógico, jogos e brincadeiras. São através dessas atividades que o professor estimula o processo de ensino-aprendizagem de diversas áreas do desenvolvimento da criança como físico, motor, emocional, afetivo, cognitivo, social.

Os jogos e brincadeiras têm também o objetivo de interação entre as crianças, estimulam a criatividade, a imaginação, cooperação entre os pares. Eles devem ser desafiadores, curiosos e prazerosos.

Vamos conhecer algumas fases importantes da criança, como o cuidar e educar, seu desenvolvimento, a importância do brincar, alfabetização e letramento, jogos e brincadeiras e suas classificações.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo do conteúdo escolar, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

1. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança – do latim *creantia* – é um ser humano no início do seu desenvolvimento, é um sujeito social e histórico que produz cultura, com suas características, fragilidades, opiniões e direitos.

Os direitos da criança estão assegurados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente sob lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990, e também em documentos internacionais. No artigo 27 da Constituição Federal está assegurado o direito à educação. No artigo 53 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) está assegurado o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

É na infância que as crianças desenvolvem o intelecto, a coordenação motora, linguagem, principalmente através de jogos e brincadeiras.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças existem várias teorias. Desde o ventre materno as crianças se movimentam e quando isso acontece se relacionam, se comunicam e descobrem o mundo afetivo cognitivo e motor.

Para Piaget a criança passa por 4 fases distintas de desenvolvimento, que variam de acordo com a idade. A primeira fase é chamada de “sensório-motor”, que vai de 0 a 2 anos – nesta fase as crianças dispõem de muitos reflexos inatos, como sucção, degustação, prensão, encaixe, etc., a criança nesta fase ainda não possui um pensamento lógico.

A segunda fase é a “pré-operatória”, que vai dos 2 aos 7 anos, nesta fase as crianças são egocêntricas, apresenta linguagem como forma de socialização.

A terceira fase é a “operatório-concreta”, que vai dos 7 aos 11 anos, nesta fase a criança adquire maior pensamento lógico.

A quarta fase é a “operatório-formal”, que vai dos 11 anos até a vida adulta, é uma fase de transição, de criar ideias e hipóteses de pensamento.

Em todas as fases do desenvolvimento da criança o jogo e as brincadeiras são de suma importância. Para Mattos (1999, p.9) “Os jogos e as brincadeiras são uma grande fonte de construção de significados e limites. Além de estar comunicando-se com o mundo, a criança está se expressando. Daí a sua importância no contexto de educação”.

1.1. CUIDAR E EDUCAR

As funções de cuidar e educar na educação infantil estão incorporadas de maneira integrada dentro das instituições de ensino. No Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil volume 1, tem-se que “cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” e “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientados de forma integradas 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, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.” (RCNEI vol. 1, 1998, p.24)

Cuidar também é dar atenção à criança, entender suas necessidades, ouvi-las, observá-las, respeitá-las, compreender que a criança está num contínuo crescimento e desenvolvimento.

1.2. O BRINCAR

A palavra brincar significa divertir-se, entreter-se, agitar-se, distrair-se, recrear-se, e isso é muito importante para as crianças na infância. Brincar é essencial. É brincando que a criança desenvolve a comunicação, a criatividade, raciocínio lógico, habilidades motoras, estabelece vínculos e relações com o mundo à sua volta.

As brincadeiras favorecem a auto-estima, sejam independentes para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir num determinado momento, acionam seus pensamentos para a resolução de problemas, cria um espaço onde as crianças podem experimentar o mundo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil volume 1 p, 28: “As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos, de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica”.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando as crianças nascem, elas desenvolvem uma relação familiar, pois demonstram seu potencial e sua capacidade de compreender o mundo através dos sons e movimentos. Essa convivência com a família permite o acesso com a sociedade, que é muito importante para sua construção de identidade.

As crianças ao ingressarem na educação infantil, começam a obter acesso a outras culturas através da interação com outras crianças e outros adultos. A relação da criança com sua família e a escola, permite que as crianças consigam lidar com várias situações da primeira infância, como a maneira de ser e de sentir, a timidez, seus medos, suas coragens e a ousadia.

A educação infantil consiste na educação de crianças com idades de 0 a 5 anos. Nessa fase utiliza-se do brincar, das brincadeiras e dos jogos como ferramenta de estímulo na aprendizagem, a fim de exercitar as capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas. A educação infantil está dividida em creches de 0 a 3 anos, e pré-escolas de 4 a 6 anos, onde a matrícula é obrigatória.

A habilidade da criança para refletir sobre a definição de uma palavra e uma capacidade multifacetada e de lento desenvolvimento, com precursores cognitivos e lingüísticos. Na fase inicial de formação de conceito, a busca das qualidades plásticas da palavra- ritmos, modulações, consonâncias- desempenha uma função importante, pois, para a criança pequena, a palavra não tem ainda força para dirigir seu pensamento.

2.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A palavra alfabetizar significa ensinar ou aprender a leitura e a escrita; ministrar a (alguém) ou adquirir instrução primária. Alfabetização significa iniciação no uso do sistema ortográfico; ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras.

A palavra letramento tem como significado a representação da linguagem falada por meio de sinais, escrita; incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever.

Para Lima (2000, p.65 e 66) todas as atividades da criança são “leituras de experiência” e a criança evolui de acordo com a etapa do seu desenvolvimento, segundo as teorias de Jean Piaget, sendo nos primeiros anos a etapa sensório-motor e simbólico. A alfabetização inicia-se com a criança manuseando, ouvindo e experimentando objetos. Posteriormente inicia-se a leitura de signos gráficos (palavras) na fase de desenvolvimento do operatório.

Devemos, portanto, promover atividades e experiências que estimulem naturalmente a necessidade da criança de aprender a ler. Assim a leitura será facilmente assimilada. O professor então deverá estar mais preocupado em ampliar o campo de ações gerais da criança, em vez de ficar tentando alfabetizá-la com a repetição de “lições” exaustivas.

Os jogos e brincadeiras são considerados como prin-

principais norteadores do processo de ensino-aprendizagem. Atividades lúdicas devem ser utilizados como recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor.

3. JOGOS E BRINCADEIRAS

O papel da brincadeira na infância é tão importante e indispensável quanto o hábito do desenvolvimento como comer, dormir, falar etc. É através dessa atividade que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo. Ela elabora e reelabora toda sua existência por meio da linguagem do brincar, do lúdico e das interações com seus pares. A brincadeira permeia a própria existência humana, porém, durante os seis primeiros anos, a criança utiliza-se dessa linguagem para se expressar e para compreender o mundo e as pessoas.

De forma semelhante, a palavra brincadeira significa divertimento, passatempo, gracejo, zombaria, piada; é ação de brincar, de entreter, de distrair. A brincadeira para as crianças pode ser uma interação com o meio, manifestação da criatividade que pode ser realizada com ou se a utilização de brinquedos ou objetos.

Para Marinho (2007, p.84), “no brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. (...) A brincadeira é assunto sério. É justamente quando a criança viaja na imaginação, que ela experimenta o mundo e “treina” para ser gente grande.”

As atividades lúdicas vêm colaborar também com os jogos e as brincadeiras. Segundo Rau (2007, p.32) “toda prática pedagógica deve proporcionar alegria ao alunos no processo de aprendizagem, o lúdico deve ser levado a sério na escola, proporcionando-se o aprender pelo jogo e, logo, o aprender brincando.”

Educadores utilizam cada vez mais de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico em sala de aula, e ao aplica-los é fundamental que se tenha definido os objetivos dessa atividade e observar o envolvimento e desenvolvimento dos educandos.

3.1. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos vão se estruturando conforme o estágio evolutivo da criança. No começo, predominam os jogos

sensorio-motores, de caráter manipulativo e exploratório, com o passar do tempo, mudam-se os jogos, seus objetivos e seus fins (jogo de construção, de simulação e de ficção). Mais adiante ainda, a criança será capaz de participar de jogos que envolvem regras, onde poderão coordenar suas próprias ações com a dos companheiros de jogo (jogos de cooperação, de competição, de leitura e escrita, etc.). Os jogos sociais favorecem e incrementam novos repertórios, novas aprendizagens. Assim a criança passa pela infância, chega à vida adulta, dando e imprimindo sua própria marca e significado à vida.

O jogo tem caráter adaptativo, ou seja, é necessário para a aprendizagem, desenvolvimento físico, bem-estar psicológico e inserção no ambiente familiar e social.

O jogo permite a criança construir, dirigir e viver experiências que contribuirão para o desenvolvimento da sua personalidade e autoestima, contribui para a aquisição de conhecimento, aprendizagem das leis do mundo físico e para a assimilação de comportamento socialmente estabelecidos, é um meio fundamental para o desenvolvimento integral da criança pois envolve a sensorialidade, a percepção, o afeto, a coordenação motora, o pensamento, a imaginação, estimula o raciocínio e favorece a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano.

Rau (2007, p.51) aponta que são “muitos benefícios dos jogos na educação, porém é fundamental que o educador, ao propor um jogo, tenha definido os objetivos pedagógicos no contexto escolar e saiba escolher o jogo adequado ao momento educativo.”

Vários são os objetivos dos jogos e brincadeiras, Kamii e Devries (1991, p.6) descrevem critérios para um bom jogo e para serem úteis no processo educacional: 1) propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem; 2) permitir que as crianças possam se auto-avaliar quanto a seu desempenho; 3) permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo. “Esses critérios podem ser usados como questões que o professor se coloca durante o processo de escolha e análise de um jogo como parte do currículo.”

As autoras Kishimoto e Friedmann, citadas no livro de Rau (2007), classificam os jogos em 6 categorias: jogos educativos, jogos de regras, jogos recreativos, brincadeiras de faz-de-conta, jogos tradicionais e dinâmicas de grupo.

Os jogos educativos são definidos como recursos pedagógicos que tem relação à produção do conhecimento, estimulando e favorecendo o aprendizado através de um processo de socialização usando o lúdico, o brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos.

Os jogos de regras são definidos por jogos que tem como características regras pré-estabelecidas, combinando aspectos motores, intelectuais, sociais, aprendendo a respeitar as pessoas e o meio em que vive.

Os jogos de recreação são atividades que tem relação ao movimento, a criança desenvolve uma maior coordenação motora, cria normas de conduta e aprende a viver em grupo.

As brincadeiras de faz-de-conta permitem a criança assumir diferentes papéis, fantasiando, imitando e simulando acontecimentos. Essa atividade lúdica, utilizando também o brinquedo, estimula a autonomia e a socialização.

Os jogos tradicionais são os jogos praticados e transmitidos de geração em geração adaptando-se às características do local. É um resgate das brincadeiras infantis.

As dinâmicas de grupo são os jogos que tem como principal característica a união, cooperação, experiência de trabalho coletivo e formação de um grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Brincar é preciso, através de brinquedos, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas que a criança se diverte, aprende e se desenvolve.

Esses recursos pedagógicos são de grande serventia para o professor de educação infantil, utilizando-os com objetivos definidos, observando cada educando com suas particularidades, personalidade, características.

Os jogos e brincadeiras estimulam o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, avaliá-los também faz parte dessas atividades e é importante que não sejam utilizados somente para passar o tempo. Manuse-

ar materiais diversos, aproveitar os espaços escolares são parte importante desse recurso. Brincar é o que as crianças mais gostam e precisam fazer. Deixar a criança ser criança, deixa-la imaginar, criar, viver.

Durante a escolha da posição de jogos e brinquedos ou brincadeiras, o professor deve colocar seus desejos e suas convicções e suas hipóteses a respeito da infância e do brincar.

Percebe que o melhor jogo é que dá espaço para uma atuação de quem brinca, e além disso, possa pesquisar e conter seus mistérios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constituição Federal Brasileira, 1988.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na Educação Infantil – Implicações da Teoria de Piaget. São Paulo. Editora Trajetória Cultural, 1991.

Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. Pré-Escola e Alfabetização – Uma Proposta Baseada em Paulo Freire e Jean Piaget. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 13ª edição, 2000.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; MATOS JUNIOR, Moacir Ávila de; SALLES FILHO, Nei Alberto; FINCK, Sílvia Christina Madrid. Pedagogia do Movimento: Universo Lúdico e Psicomotricidade. Curitiba. Editora IBPEX, 2ª edição, 2007.

MATTOS, Elizete de Lourdes. Brincando e Aprendendo – O Resgate do Lúdico no Desenvolvimento Biopsicossocial das Crianças. Belo Horizonte. Editora Vale das Letras, 1999.

PINTO, Gersusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. O Dia-a-Dia do Professor – A importância do Jogo no Processo de Aprendizagem. Belo Horizonte. Editora Fapi, S/D.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A Ludicidade na Educação: Uma Atitude Pedagógica. Curitiba. Editora IBPEX. 2007.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1, 1998.

FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI

Aguinela Maria de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho 2010, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Maria Aparecida Lara Coidado.



RESUMO

O professor do século XXI propõe um perfil mais articulados com o contato dos alunos e suas comunidades, sendo um processo participativo, crítico, fundamentado nos impasses do cotidiano. Atualmente educar está cada vez mais difícil e exige uma enorme responsabilidade que requer equilíbrio e coerência nos procedimentos pedagógicos adotados. Esta tarefa exige do professor, reunir vários saberes e competências que permitam a construção de um ensino de qualidade. Para tornar este ensino capaz de atender as exigências da atualidade, que é marcada pela multiculturalidade, constantes avanços científicos. Este estudo é de caráter bibliográfico utilizando referenciais teóricos sobre diversos autores que falam sobre a formação docente no século XXI.

Palavras-chave: Formação de Docentes. Ensino. Século XXI. Educação.

ABSTRACT

The 21st century teacher proposes a profile more articulated with the contact of students and their communities, being a participatory, critical process, based on the impasses of everyday life. Currently, educating is increasingly difficult and requires an enormous responsibility that requires balance and coherence in the pedagogical procedures adopted. This task requires the teacher to gather various knowledge and skills that allow the construction of quality education. To make this teaching capable of meeting the demands of today, which is marked by multiculturalism, constant scientific advances. This study is bibliographical in nature, using theoretical references on several authors who talk about teacher training in the 21st century.

Keywords: Teacher Training. Teaching. XXI century. Education.

INTRODUÇÃO

O século XXI começou, mas ainda não vemos essa mudança. As orientações que desejamos para a formação dos professores não são diferentes do que já foi proposto há alguns anos atrás.

A crise estrutural do sistema capitalista voltadas à área da gestão do trabalho e produção é fundamental para aprender as reformas do ensino voltadas à formação dos trabalhadores. Nesse quadro encontramos o professor, que precisa ser redimensionado para dar conta das mudanças, adaptando o trabalho escolar às novas demandas da produtividade e competitividade.

Segundo Santos (2004), por meio da visão de Schultz e Becker, identificamos que a educação é vista como componente de produção e deve ser considerado planejador de políticas educacionais, apresentando uma análise das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada.

No final do século XX e início do século XXI vimos mudanças significativas na produção capitalista. Estas mudanças se uniram na economia, política e cultura, colocando que a educação deveria assumir novas funções.

O processo de construção de saberes tem na formação inicial sua base de apoio e na formação continuada sua consolidação, que se constitui na sala de aula.

Segundo Pimenta e Anastasious afirmam:

(...) é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém en-

sina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano, dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando, ampliando e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (2002, pág. 71)

Ao longo de toda a carreira e vida do professor são construídos todo os seus saberes. Estes saberes temporais, cuja construção intervém dimensões de socialização profissional, fases e mudanças se constituem em um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

Diversas vezes tem se tem discutido sobre o perfil do professor do século XXI diante das demandas que se apresentam no dia a dia da escola e sala de aula. Este assunto tem sido debatido em congressos, jornadas pedagógicas e encontros que se dedicam a falar sobre as experiências bem e mal sucedidas.

Atualmente no novo cenário do professor se leva em conta devido às mudanças que a sociedade vem passando nestes últimos anos. O estudante de hoje não é o mesmo das décadas atrás. Os alunos hoje têm interagido desde cedo com as novas tecnologias, permitindo que adquiram um novo conhecimento prévio sobre diversos assuntos que mais tarde são tratados pelo profissional da educação na sala de aula. Todas as informações deixaram de ser privilégio apenas do professor e hoje todos tem acesso. Isso se explica e justifica a necessidade de se ter conhecimento sobre outras áreas por parte do professor, principalmente com as novas tecnologias da informação.

1. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores é um grande problema enfrentado no país. A qualidade dos docentes está fora dos padrões esperados, desta forma, de maneira repetida por vários sujeitos, pensamos que há um problema sério com a educação brasileira e que este problema

passa por não termos professores de qualidade. Mas é necessário analisar com mais cuidado essas afirmações.

Segundo a Fundação Lemann em seu site apresentam a concepção de docência e programas que a mesma tem realizado para estimular a formação de professores.

A fundação Lemann acredita que uma formação inicial de professores mais próxima da prática é fundamental. Além do domínio do conteúdo a ser lecionado, os conhecimentos de didática e gestão de sala de aula são básicos para que os professores possam garantir o aprendizado de seus alunos. Encontrando o equilíbrio na aplicação da teoria com a prática durante a formação dos docentes tem muito a ver com as experiências em sala de aula que futuros professores conseguem ter enquanto estão em formação.

“ O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para o ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE”.

(Ministro da Educação, José Bezerra Mendonça Filho)

Segundo Zabalza (1998, p.201), o conceito de formação associa-se ao desenvolvimento social ou seja:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de “plenitude” pessoal.

Zabalza defende fortemente o componente pessoal da formação associada ao discurso relativo a finalidades, metas e valores que não são exclusivamente técnicas ou instrumentais, mas atende aos fins e modelos que devem ser alcançados as interações com o sujeito-meio de acordo com sua realidade.

Debesse (1982, p,29-30) define:

A ação educativa ocorre entre os futuros professores ou entre os professores em fase de atuali-

zação de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica, tal como home é concebido para a formação do amanhã.

Deste modo, formação de professores defende o princípio que os sujeitos devem contribuir para o desenvolvimento da sua formação a partir das representações e competências que já adquiriram e já possuem.

A competência tem a ver com a capacidade do sujeito de mobilizar os saberes, conhecimentos e atitudes, resolvendo problemas e tomando decisões adequadas. (Zabala, 1998, p.28).

Perrenoud (2000, p.58) afirma que possuir conhecimentos ou capacidades específicas não é a garantia de um profissional “competente”, porque muitos possuem conhecimentos e capacidades importantes, e nem sempre sabem mobilizá-lo de modo adequado.

Para Freire (1983, p.33), o homem, enquanto ser histórico, sempre está a procura de algo, um processo permanente que o faz constantemente saber. Assim, todo o saber novo vem de um saber que passou a ser velho, e desencadeia para outro saber, e um dia se tornará ultrapassado e isso irá gerar um outro saber. Tudo isso implica que as instituições de formação tenham mais capacidades de desenvolver uma formação sólida, integradora, sensível, onde o formando participe ativamente do processo de construção de conhecimentos, condição fundamental para constituição do perfil de profissional inovador, capaz de lidar de forma criativa e crítica.

2. HABILIDADES DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI

Nas últimas décadas, o magistério parece ter se submetido a um processo de desvalorização, em decorrência dos baixos salários dos professores, da desprofissionalização e da precarização do seu trabalho. (Perrenoud (2002), Silva Jr (2008), Tardif (2007), entre outros).

A expressão “Habilidades do século XXI” se tornou comum nas discussões sobre os novos desafios impostos pela sociedade. Hoje a muita fantasia quanto à virada do milênio, existindo de mais o concreto, modo de viver e produzir novos desafios. Um exemplo é o

celular, seu ritmo de inovação está fora do alcance dos consumidores.

Não podemos formar professores sem fazer escolhas. O modelo da sociedade e do ser humano que defendemos não atribui as mesmas finalidades à escola, por isso, não podemos definir o papel dos professores.

O sistema educação e as competências dos professores não podem ser distorcidos. Os professores devem ser capazes de ensinar saberes, além dos valores e à filosofia.

As condições de trabalho dos professores e as atividades realizadas nas escolas, inúmeras atribuições que são impostas e as constantes mudanças da política educacional são fatores que vem influenciando as expectativas e a motivação dos professores. (Oliveira, 2004).

As pesquisas sobre o trabalho docente realizadas por Souza e Fonseca (2006) reafirmam os resultados encontrados por outros pesquisadores, que apontam transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram nos últimos trinta anos, e colocaram novas organizações no trabalho do professores.

Hagemeyer (2004, p.72) diz que é necessário identificar as dimensões e aspectos evidenciados pela prática pedagógica, levando em conta as exigências de mudança que foram expressas nas reformas educacionais. A profissão docente tem se deparado com o processo de valorização/desvalorização. Esse processo evidencia a crise da natureza da profissão que é definida em suas causas a partir do próprio processo sociocultural vivido pelos professores.

Hoje os professores precisam adquirir novas competências e habilidades para que os alunos possam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – estas são aprendizagens fundamentais salientadas por Delors no relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1999). Estas competências estão vinculadas às seguintes esferas:

- Pedagógica que está relacionada à utilização de recursos discursivos facilitadores da aprendizagem.
- Gerencial ligado aos procedimentos estruturais para o desenvolvimento de atividades educacionais.
- Técnica ligada à transparência tecnológica do

conjunto formado pelo sistema, software e interface selecionados.

Com as novas tecnologias da informação se abriu novas possibilidades à educação, exigindo que o professor tenha uma nova postura.

O acesso às redes de computadores conectadas permite que a aprendizagem ocorra no espaço virtual, e precisa ser inserido às práticas pedagógicas. A escola é privilegiada de interação social, e deve estar interligado aos demais espaços para incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo as pontes entre o conhecimento.

Segundo Perrenoud (2000) observa em professores mais experientes a competência valiosa de perceber múltiplos processos que acontecem ao mesmo tempo na sua turma, aprendendo o essencial do que se passa com tranquilidade:

Essa competência é mobilizada por inúmeras competências mais globais de gestão de classe (por exemplo, saber prever e prevenir a agitação) ou de animação de uma atividade didática (por exemplo, saber determinar e envolver os alunos distraídos ou perdidos). (Perrenoud, 2000, p.16).

A educação está voltada e baseada nos quatro pilares da educação contemporânea que foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, é preciso uma reforma do pensamento.

Para Morin (2006) ele sugere o seguinte:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2006, p.35)

Os saberes divididos, compartimentados são inadequados as necessidades das realidades multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globas e planetários que estamos vivendo.

Nessa perspectiva a educação do futuro precisa dominar a complexidade global, percebendo eu todos tem qualidades que não são encontradas na unidade isolada que pode vezes se descaracteriza quando e separado. (Morin, 2006).

3. NOVAS ALFABETIZAÇÕES

Hoje em dia o desafio é preparar os elementos das novas gerações com determinadas competências, onde ajudam a lidar com os desafios que serão colocar durante seu percurso. Essa função é do professor, que desenvolve permanentemente na sua rotina diária. O estudo pessoal, trabalho de pesquisa atividades de consulta com colegas, aliados à utilização de novos recursos e novas abordagens, são exemplos de desempenho profissional, permitindo conduzir à melhoria do desempenho dos alunos e o desenvolvimento de determinadas competências.

Segundo Contreras (2002 p, 32), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional tendo por objetivo entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Dessa forma, o professor terá mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, onde se mesclam diferentes interesses e valores, assim como maior clareza para examinar criticamente a natureza e o processo da educação no país.

Assegurar a formação de professores possibilita ao profissional saber lidar com o processo formativo dos alunos nas suas várias dimensões, englobando a dimensão afetiva, as diversas linguagens, estética e valores universais. Este processo formativo deve estar vinculado a formação continuada propiciando o avanço a outras formas de trabalho com os alunos buscando estimular o trabalho coletivo e interdisciplinaridade das disciplinas específicas.

Segundo Coelho (2003, p.50)

(...) o saber será ensinado como realidade viva, provocante, apaixonante, expressão de buscas, de tropeços, de equívocos e de achados realmente novos e interessantes, feitos por seres humanos finitos e limitados, mas estudiosos e que, em sua época e contexto, duvidaram, interrogaram e questionaram o saber e os métodos consagrados como verdadeiros, produzindo outros

que os superaram. Assim, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes perdem o seu suposto caráter de realidade enfadonhas e entediantes, alheios aos mundos dos homens, das crianças e dos jovens, recuperando seu sentido e gênese historicamente determinados.

O ensino como técnica de transmissão do saber pode-se concluir que, convertido em informação, de verdade acabada e dos conteúdos a serem consumidos pelos alunos, é esquecer que o ensino deve ser realizado como dimensão essencial do processo de criação do sujeito da cultura, de pessoas que se interrogam, pensam, recriam sua realidade e o mundo.

Percebemos hoje que a formação inicial dos professores em cursos de licenciatura e em processos de formação continuada necessita de fundamentação teórica melhor trabalhada e as reflexões sobre práticas profissionais mais articuladas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi buscado referencial teórico eu fornesse elementos do perfil ideal para o professor do século XXI.

Através das teorias defendidas por Edgar Morin e Philippe Perrenoud podemos delinear traços deste novo perfil.

Morin se concentra na teoria da complexidade, onde o mais importante é manter a visão geral, considerando ser mais fácil aprender um conteúdo quando este faz parte do seu contexto.

O professor deve mostrar com outros olhares o conteúdo da sua disciplina e para isso deve estar constantemente atualizado e integrado às mudanças profissionais.

A qualificação dos professores passou a ser associada a um conjunto de competências e habilidades que provêm de várias instâncias. Essa qualificação faz parte do conjunto articulado de vários saberes, teorias e práticas que permitem que dada situação resolva problemas, faça situações imprevistas e mobilizem a inteligência enfrentando os desafios que surgem no trabalho. Elas são essenciais para o professor que está iniciando, sendo peça fundamental no processo de aju-

dar a ultrapassar as dificuldades, e o mais importante encorajando os alunos a fazer com que acreditem nas suas capacidades de resolverem situações adversas.

O papel do professor no quadro de ensino é inovador, e está marcado pela preocupação em criar situações de aprendizagem que estimulem e desafiem seus alunos a pensar, favorecendo a divergência e a diversidade dos percursos da aprendizagem, tornando uma forma facilitadora do processo de mudança. O professor deve estar constantemente atualizado e integrado às mudanças profissionais que estamos vivenciando, não bastando apenas o conhecimento do conteúdo de sua disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil, Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

COELHO, I.M. Repensando a formação de professor. NUANCES: Estudos sobre Educação; FCT/UNESP-Presidente Prudente, v.09, n.9/10, p.47-64, jan/jun e jul/dez, 2003.

CONTRERAS, J.A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DEBESSE, M. Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In: Debesse M. y Mialaret G. (eds). La Formación de los Enseñantes. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

Freire, P. (1983). Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. S. Paulo: Paz e Terra.

GENTILE, P. Fala Mestre! Philippe Perrenoud - A arte de construir competências. Nova Escola. São Paulo, n. 135, p. 14-20, set. 2000.

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In: Educar, p. 67-85. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação

do futuro. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NOVOA, A. (Org.) Profissão professor. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed.

SACRISTÁN, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In; REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2004, Caxambu, MG. Anais eletrônicos... Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: . Acesso em: 28 de Agosto de 2022.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.), Didática, currículo e saberes escolares, p. 112-128. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, M.; LESARD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência. Petropólis: Vozes, 2007.

ZABALZA, M.A, (2004). Los cinco miuras de La convergência europea. Crónica Universia. Disponível em: <http://www.universa.es/portada/actualidad>. Disponível em: 25 de Agosto de 2022.

Zabala, A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed.

O LÚDICO E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aguinela Maria de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho 2010, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Maria Aparecida Lara Coidado.



RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar as implicações do lúdico no processo de aprendizagem, apresentando uma forma descontraída criativa e divertida para se trabalhar conteúdos em sala de aula com os alunos. É, portanto, auxiliar e importante para o desenvolvimento de vários aspectos, como: motor, físico, cognitivo, afetivo e social. É necessário que o educador esteja comprometido com este processo, de maneira que se auto recicle e que inove a cada dia mais em sua maneira de ensinar e educar os seus alunos, para que possam de maneira eficaz ter resultados positivos e também além disto que possa através deste método se auto avaliar, com tudo aperfeiçoando seu trabalho diante de seus educandos.

Palavras-chave: Jogo, brinquedo, brincadeira, educação infantil

ABSTRACT

This article aims to show the implications of play in the learning process, presenting a relaxed, creative and fun way to work content in the classroom with students. It is, therefore, helpful and important for the development of several aspects, such as: motor, physical, cognitive, affective and social. It is necessary that the educator is committed to this process, so that he can self-recycle and innovate more and more every day. in their way of teaching and educating their students, so that they can effectively have positive results and also, through this method, they can self-evaluate, with everything perfecting their work in front of their students.

Keywords: Game, toy, play, early childhood education.

INTRODUÇÃO

O lúdico traz diversas informações valiosas para o professor. Informações que servem de subsídios para orientar a ação do professor auxiliando ambos, professor e aluno, professor porque mostrar o que deve ser analisado e melhor trabalhado e o aluno despertar sua atenção por ser divertido alegre dinâmico e criativo.

A necessidade de brincar faz parte do desenvolvimento do ser humano e na criança isso é mais evidente, algumas brincam o tempo todo, sozinhas ou acompanhadas, embora a interação com outras crianças tenha grande importância também para a sua formação social.

A escolha do tema foi com o propósito de apresentar situações que professores pais e alunos enfrentam atualmente e como o lúdico utilizado como recurso pode ser útil em diversas situações do cotidiano, não somente em sala de aula. Brincando a criança se expressa, se diverte e se desenvolve globalmente

Há brincadeiras pouco atrativas, jogos desinteressantes, porém é o professor que vai ter o desafio de propor atividades agradáveis para maioria das crianças e que desperte o seu interesse.

Embora os professores encontrem dificuldades para trabalhar de forma lúdica devido a pouco conhecimento e mesmo com a justificativa de não ter tempo é possível brincar durante as aulas até mesmo na própria sala de aula.

A má formação do professor não lhe dá condições de trabalhar o lúdico com as crianças e obter um resultado positivo, embora ela esteja presente timidamente

e muitas vezes não intencional. Essa situação fica bem clara, quando se observa professores deixando alunos sozinhos brincando na quadra ou em qualquer outro lugar e pouco se vê o professor acompanhando seus alunos nas brincadeiras participando e observando se os seus objetivos foram alcançados e pouco se percebe um intuito ou objetivo bem definido.

As atividades lúdicas devem estar presentes em todas as disciplinas e ser um aliado do professor sempre que seus objetivos não forem alcançados, e assim intervir visando despertar o interesse, a atenção e a criatividade das crianças.

1 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A atividade lúdica faz parte da vida do ser humano todos nós brincamos nem que seja somente por alguns momentos. O lúdico é para alguns autores uma necessidade humana, tudo que divertido alegre criativo e engraçado pode ser lúdico.

No caso das crianças algumas situações, elas acabam brincando sozinhas brincando sozinhas, mas na maioria das vezes dão vida a objetos, brinca com o próprio corpo, com palavras, sons, ou com o espaço e chegam até mesmo a criar brinquedos para que possam brincar.

“{...} O jogo oferece uma contribuição para o desenvolvimento cognitivo dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil. Paralelamente o jogo consolida habilidades já dominadas pela criança e a prática dela em novas situações”. (FRIEDMANN, 1996, p: 64)

Brincando a criança pode desenvolver vários aspectos: social, físico, cognitivo e motor, que auxiliar no processo educacional e no desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras nos trazem diversas informações essenciais a respeito do desenvolvimento das crianças que são de extrema importância e utilidade na nossa atuação como educador, embora pareça simplesmente uma brincadeira, ela serve de valioso instrumento metodológico.

É necessário que o professor seja comprometido observador, seja claro quanto aos objetivos a serem trabalhados, para um melhor aproveitamento, em suas aulas.

Durante os jogos e brincadeiras várias áreas podem ser trabalhadas, e cabe ao professor observar o andamento das mesmas e se for necessário intervir que seja com atividades ligadas às áreas que julga necessitar de maior atenção, de uma forma criativa dinâmica e divertida para criança.

“{...} O jogo oferece uma contribuição para o desenvolvimento cognitivo dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil. Paralelamente o jogo consolida habilidades já dominadas pela criança e a prática da mesma em novas situações”. É muito importante sabermos orientar a criança durante a atividade lúdica, com propósito bem definido. {...}“brincar é uma atividade prática, “na qual a criança constrói e transforma seu mundo, conjuntamente, negociando e renegociando e redefinindo a realidade”. (Packer apud Queiroz, 1994 p. 273).

A criança pode compreender melhor o mundo quando brinca, se tornar personagens da sua fantasia e entendendo melhor à realidade.

Pode lidar melhor com alguns sentimentos, como; frustrações, alegrias e outros.

“{...} algumas sugestões podem ser idealizadas por professores e educadores, e pais que tem a responsabilidade de “salvar” os jogos tradicionais e os contemporâneos (que serão tradicionais no futuro), de não deixá-los ficar esquecidos, desaparecerem, e assim avançar mais um pouco no caminho do conhecimento do jogo e do desenvolvimento infantil”. (FRIEDMANN, 1996, p.51).

Alguns jogos e brincadeiras não existem mais com tanta frequência e nem mesmo conseguimos lembrar-se de outros.

Talvez seja devido ao fato da criança não estar tão segura na rua, os pais prefere que elas fiquem em casa por questão de segurança e acabam comprando diversos brinquedos sem nenhuma finalidade útil ou divertida.

“Não importa o brinquedo importa é a atividade lúdica que se tenha.” (Abramovich, 1983 p. 148)

Existem vários tipos de brinquedos, alguns pedagógicos que auxiliam o processo educacional, outros somente para divertir as crianças sem nenhuma função pedagógica e ainda o que não tem nenhuma utilidade nem mesmo desperta o interesse ou atenção das crianças por serem mal estruturados sem criatividade feio e até assustador.

A era da tecnologia fez com que as crianças brincassem menos e assim as brincadeiras e jogos culturais estão aos poucos desaparecendo.

Seria muito interessante se todos pensassem de forma lúdica que a cidade fosse construída de forma a incentivar atividade lúdica.

Mas infelizmente isto não acontece às crianças estão se esquecendo das brincadeiras antigas por que os próprios pais, tios e as pessoas de um modo geral, não brincam mais como antigamente, por falta de tempo e outros fatores.

As crianças acabam valorizando o que conhece através da televisão que as influencia a convencer os pais a comprarem brinquedos muitas vezes sem trazer qualquer benefício.

“(…) Para se desenvolver, a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses, da capacidade combinativa exercitada na atividade dar forma material aos seus frutos os conhecimentos técnicos e as tradições, ou seja, os modelos de criação que influem o ser humano. (Oliveira 1996, p.163).

Mostrar funções de objetos através de brincadeiras estimular o uso da imaginação.

Deixar a criança livre para criar, produzir, reproduzir e inventar, brincando.

O uso de objetos simbólicos ou não, a fantasia e a imaginação é muito que é importante para o desenvolvimento da criança no presente e pode interferir e beneficiar na fase adulta também.

(…) “Por meio dos jogos as crianças vivenciam e enfrentam situações de conflito que ao serem resolvidas, podem ser transferidas para outros momentos. Os professores devem, quando pos-

sível ajudá-las a perceber que estão sendo capazes de realizar determinadas tarefas que não conseguiam, além de alcançar certos resultados anteriormente considerações impossíveis” (...). Macedo apud Cañeque (1996)

Os jogos ajudam a criança a vivenciar situações prazerosas que trazem resultados satisfatórios que as deixam extremamente felizes, mas também pode fazer o contrário não ser tão prazeroso, com resultados inesperados, que podem muitas vezes provocar desinteresse. Dependendo da faixa etária a criança não vai conseguir compreender bem este processo, porém cabe ao professor analisar e intervir visando melhores resultados. Incentivando as crianças a tentarem sempre alcançar resultado satisfatório.

Elogiar os progressos alcançados e incentivá-los a buscar novos e melhores resultados desafiando-os nesta busca.

E desta forma fazer com que o aprendizado seja mais prazeroso, desafiador e ajudar as crianças a construir relações mais cooperativas, norteadas pelo respeito mútuo e pela consciência da importância do seu papel na constituição de um ambiente mais favorável a aprendizagem.

O jogo estimula a criança a aprender, desperta a sua atenção e a desenvolve integralmente.

Além disso, jogar viabiliza aprendizagens que podem ser aplicadas em diferentes situações não só as escolares, como saber tomar decisões, antecipar, coordenar informações e comunicar ideias, desempenhadas frente à tarefa, sentem-se realizados e capazes de enfrentar novos desafios o que representa uma importante conquista.

Através da intervenção do professor, pode ser ampliada para outros contextos, favorecendo o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar com mais segurança.

O jogo também auxilia em outros aspectos, como trabalhar em um contexto competitivo, mas regrado, em que há estímulo à criatividade e à de melhores recursos internos para vencer sem a necessidade de ser desonesto.

Pode-se trabalhar a moral também orientando quan-

do proceder de forma desonesta.

Este modo de agir interfere diretamente o ambiente escolar, favorecem a aprendizagem, os alunos passam a ter autonomia, responsabilidade e aos poucos vai exercendo a sua cidadania.

Aprender de forma divertida é muito mais agradável.

As obrigações podem ser vistas de outra forma sem causar tanto desconforto, pode até mesmo ser realizadas com prazer.

Ainda que nosso trabalho esteja mais diretamente voltado para questões de ordem cognitiva não podemos negar a influência do aspecto afetivo no desenvolvimento e na aprendizagem.

Nós sabemos como é difícil trabalhar em um ambiente hostil e desfavorável.

Como somos adultos geralmente temos mais recursos e sabemos nos defender o mesmo não ocorre com as crianças, ainda existe a desvantagem de muitas vezes por não saberem se defender e, simultaneamente, não terem alternativas senão permanecer no contexto mesmo sem saber o resultado.

E cabe ao professor esta alerta a esta situação e intervindo, para que as crianças não sintam tão impossibilitadas de aprender por lhes faltar estímulos, coragem e vontade.

É importante se pensar antes de tomar qualquer decisão, ou seja, pensar antes para não jogar errado, utiliza essa ideia para se resolver problemas do cotidiano também para resolver situações mais complicadas que exige uma reflexão. Utilizar o jogo como meio para se obter diagnóstico. Observando o professor perceber o que está acontecendo e como poderá ajudar a criança e pode ser utilizado para estimular a criança para o aprendizado, dependendo da situação poderá encontrar prazer ou não, e pode aos poucos aprender melhor a lidar com frustrações, perdas, ansiedade, etc.

Vygotsky (1993) afirma que não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre desejar e realizar, de fato, é bem curto. Já as crianças entre dois e seis anos de idade são capazes de inúmeras

ros desejos, e muitos não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras.

Muitas crianças não aceitam o fato de não terem seus desejos realizados em determinado momento somente por meio de brincadeira de faz de conta ela pode usar a imaginação e ter seus desejos realizados naquele momento.

Ela vai expressar seu pensamento através desta imaginação da criança o professor pode obter vários diagnósticos, se for observador, pois usando a imaginação a criança revela o que está acontecendo em seu íntimo.

As tarefas desagradáveis podem ser vistas como desafio e por isso atrai a atenção da criança.

O uso de objetos simbólicos ou não, a fantasia a imaginação é muito que é importante para o desenvolvimento da criança no presente e pode interferir e beneficiar na fase adulta também.

Mostrar funções de objetos através de brincadeiras estimular o uso da imaginação.

Deixar a criança livre para criar, produzir, reproduzir e inventar, brincando.

Por meio da brincadeira pode aprender as características dos objetos seu funcionamento, os elementos da natureza os acontecimentos sociais e, etc.

Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente são usados de modo simbólicos, substituindo outros e de várias formas pelas crianças como pela imitação, reprodução de postura, expressões e verbalizações.

Conforme a criança vai crescendo ela pode apenas fazer gestos, sem necessidade de objetos.”(...) ao brincar a criança passa a compreender as características do objeto, seu funcionamento, se elementos da natureza, e os acontecimentos sociais (...)”. (Oliveira, 1996, p.160).

Tudo no mundo está mudando muito rapidamente podemos auxiliar a criança a compreender melhor esta mudança através da brincadeira e do jogo. Possibilitando assim que a criança se conheça melhor também.

Nós precisamos usar a criatividade para superar di-

versas situações do cotidiano e conseguirmos superar as mudanças que às vezes não são agradáveis.

Através dos jogos e brincadeiras e atividades em determinada faixa etária é possível desenvolver na criança certa noção de realidade e separando da imaginação no momento em que ela brinca, por exemplo, em alguns jogos de regra ela sabe que vai ter que lidar com frustrações, pois existem ganhadores e perdedores.

Sabendo desta possibilidade surgirá certa apreensão e perceber que para inverter esta situação a criança vai ter que melhorar o seu desempenho estando ciente, terá que refletir melhor mudar estratégias para uma possível conquista de um melhor resultado ou não.

Esta situação vai permitindo a criança vivenciar o que se assemelha a vida real.

O papel do professor é muito importante neste momento, para auxiliar a criança na compreensão da sua realidade e ao mesmo tempo interagindo também com a comunidade escolar conhecendo o conjunto e atuando de forma lúdica para formar um cidadão reflexivo, crítico autônomo.

O professor deve despertando no aluno interesse, motivação, participação e na interação com as disciplinas mostrando os vários ângulos existentes e como pode ser melhorada sua ótica.

Para tal depende muito da postura, criatividade do professor que deverá encontrar uma maneira de mostrar para este aluno que ele estava enganado ao pensar que determinada disciplina não é interessante ou então aceitar a posição do aluno quando o mesmo não demonstrar nenhum interesse mesmo apresentando as outras formas de aprendizagem, mas deixar claro que todas são importantes para a sua formação nenhuma poderá ser descartada em hipótese alguma.

Solicitar a opinião do aluno quanto ao seu desejo, observar seu desempenho tentar encontrar uma união entre o que lhe atrai ou não. Neste caso uma disciplina menos interessante, e assim ver qual a sua reação sem que o mesmo perceba qual objetivo do professor.

Assim o aluno vai poder aos poucos ir demonstrando interesse por algo que lhe agrada junto com o que o desagrada convivendo melhor com as disciplinas que

não lhe agrada.

A intervenção do professor é muito importante quando ele percebe que é necessário usar criatividade para usar métodos que facilitem a compreensão de seus alunos.

Deste modo pode se utilizar atividades lúdicas para mudar um pouco a metodologia a didática sem mudar os conteúdos, pois eles existirão sempre, mas a forma de ensiná-los pode mudar basta que se tenha sensibilidade para perceber quando precisa mudanças, inovações, em favor da qualidade no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. "(...) A criatividade assim possibilitada daria condições para o indivíduo constituir-se em um ambiente em contínua mudança, em que ocorre constante recriação de sentidos (...)".

O jogo um aliado do professor capaz de trazer grandes benefícios para educação. Transformar aos poucos proposta e conteúdo em desafios a serem vencidos.

E desta forma fazer com que o aprendizado seja mais prazeroso, desafiador e desafiante e também ajudar as crianças a construir relações mais cooperativas, norteadas pelo respeito mútuo e pela consciência da importância do seu papel na constituição de um ambiente mais propício à aprendizagem.

O jogo estimula a criança a aprender, desperta a sua atenção a desenvolve qualquer jogo pode ser útil desde que se encontre um sentido para o mesmo.

Ser aluno é inevitável, mas pode se aprender de forma divertida também aprender a divertir quando estiver estudando também.

Podemos ajudar nossos alunos a mudarem a ideia negativa que tem com relação às obrigações que existem enquanto estudantes.

Ainda que nosso trabalho esteja mais diretamente voltado para questões de ordem cognitiva não podemos negar a influência do aspecto afetivo no desenvolvimento e na aprendizagem. Sem desejo interesse e motivação tornam se muito difícil despertar a criança para querer adquirir conhecimento.

Nós sabemos como é difícil trabalhar em um ambiente desagradável, desmotivador, desinteressante, imagina a

criança que exige muito mais que o ambiente seja divertido alegre descontraído e atraente. A criança precisa se sentir segura, gostar do ambiente para querer aprender.

Como somos adultos geralmente temos mais recursos e sabemos nos defender o mesmo não ocorre com as crianças, ainda existe a desvantagem de muitas vezes por não saberem se defender e, simultaneamente, não terem alternativas senão permanecer no contexto mesmo sem saber o motivo.

E cabe ao professor esta alerta a esta situação e intervindo, para que as crianças não sintam tão impossibilitadas de aprender por lhes faltar estímulos, coragem e vontade.

Utilizar o jogo como meio para se obter diagnóstico. Observando o professor perceber o que está acontecendo e como poderá ajudar a criança. O jogo pode ser utilizado para estimular a criança para o aprendizado, dependendo da situação poderá encontrar prazer ou não, pois assim é a vida nem tudo que fazemos nos agrada, mas podemos mudar nossa visão tornar situações desagradáveis mais toleráveis.

As tarefas desagradáveis podem ser vistas como desafio e por isso atrai a atenção da criança.

Para Vygotsky (1993), a criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento.

Os objetos com os quais a criança se relaciona são significados em sua cultura e a relação estabelecida com eles se modifica na medida em que a ela se desenvolve. Essa relação vai se modificando de acordo com a faixa etária da criança e vai surgindo interesse por outras brincadeiras ocorre culturalmente.

Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha.

A interação da criança com outra é muito importante para trabalhar a socialização o trabalho em grupo, a cooperação, as regras e etc.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tantos os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.” Freire apud Borguezan(1996: p. 46)

A educação deve fazer com que a criança seja autônoma e possa exercer a sua cidadania ser capaz de agir e interagir nessa sociedade, que tanto precisa de mudanças.

É necessário por parte dos pais professores e a sociedade em geral levar o lúdico seja mais utilizado valorizado, que pesquisem mais, pois só assim se poderá entender o seu funcionamento.

E assim conseqüentemente se descobrira como é gostoso trabalhar de forma divertida criativa alegre e como isso atrai não só crianças, mas adultos também.

É imprescindível, que o professor/educador analise suas ações seja prudente conheça o limite da criança, respeite-a e colabore para o seu desenvolvimento pleno como cidadão participativo dos acontecimentos da sociedade.

Para Freire, (2000, p. 54) “{...} é necessário potencializar favorecer o máximo desenvolvimento de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades dos diferentes alunos.”

Cada aluno tem um jeito uma personalidade, aliás, todos nós somos seres individuais com certas limitações. Observando estas diferenças à atuação do professor diante da criança é muito importante, durante as atividades lúdicas o professor terá a resposta de como este aluno é de verdade, assim poderá ter atitude a partir destas informações que são muito valiosas para o professor.

“{...} Ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, pois uma prática que se intencional ser crítica envolve um momento dinâmico dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (Freire apud borguezan, 1998 p. 43)

Sabemos que os professores tem certa de dificuldade para trabalhar o lúdico por vários fatores: Um a sua formação que não o prepara com qualidade para utili-

zar o lúdico como método auxiliar, facilitador da aprendizagem, ou seja, um aliado para atrair os alunos por ser divertido, criativo, dinâmico, alegre, interessante e desafiante mesmo com os conteúdos a serem cumpridos e o tempo insuficiente quando o professor se dispõe a trabalhar o lúdico com ânimo o resultado só pode ser o melhor possível. O outro é a não aceitação dos pais por falta de conhecimento algumas vezes, e porque fomos criados para valorizar o que é difícil, sacrificante, pois faz parte da nossa cultura.

O lúdico e justamente o contrário, sem deixar de ser respeitado e muito valorizado em vários aspectos. Cabe ao professor orientar aos pais quanto aos seus propósitos, objetivos sendo responsável por convencer-los de que o seu filho será beneficiado com esta forma de ensino, apresentando-lhe resultados satisfatórios.

O professor que realmente se preocupa com a qualidade vai sempre analisar refletir sobre sua atuação buscar meios para melhorar sempre e todos os dias, buscando novidades informações revendo sua didática sua metodologia e estratégia, quando necessário for.

As atividades lúdicas devem estar presentes em todas as disciplinas e ser um aliado do professor sempre que seus objetivos não forem alcançados, e assim intervir visando despertar o interesse, a atenção e a criatividade das crianças e assim estudar pode ser mais gostoso divertido e descontraído estimulante, se o lúdico pode colaborar com nossa atuação como professor porque não utiliza-lo mais em nossas aulas com nossos alunos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que ao pesquisar o lúdico houve melhor compreensão sobre o seu funcionamento, benefícios e utilidade na educação e como é possível auxiliar o professor na sua função, e promover para o aluno um aprendizado mais divertido, descontraído interessante e inovador.

Concluimos então que os educadores devem obter maiores informações a respeito do lúdico, procurar boa formação com mais qualidade e ter condições para tranquilizar os pais que muitas vezes não compreendem bem a função da brincadeira na escola, pois, o seu filho tem que estudar e não “brincar”, para os pais não tem muito sentido brincadeira na escola, mas se for orientado pelo professor poderá compreender melhor qual a finalidade e qual o objetivo do professor ao trabalhar de forma lúdica.

Percebemos que o lúdico é um instrumento para enriquecer as aulas, promovendo assim educação de qualidade, divertida e este deve ser o pensamento do professor pensar no aluno, em como despertar seu interesse.

Os jogos brinquedos e brincadeiras contribuem para formar um aluno mais participativo que interagem com outras crianças desenvolvendo vários aspectos importantes na sua formação. E ao mesmo tempo auxiliando o professor na sua atuação, pois permite a ele tenha mais um recurso para enriquecimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças 7^a Edição. São Paulo- editora summus 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender - O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: ed. Moderna, 1996.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia de Sícóli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. São Paulo: Ed Modema, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. São Paulo: ed. Moderna, 1996.

RODRIGUES, Maria O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo. São Paulo: Ed Atica, 2000

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar socio-cultural construtivista. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, mai./ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>> Acesso: 11 de Maio de 2022.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. (1993) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins.

TRANSFORMAÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS E O PODER DA MODERNIDADE SOBRE O BRINCAR ATUAL

Roselice Aparecida Cardoso Santos

Graduação em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

Este Artigo apresenta a importância do resgate das brincadeiras tradicionais no contexto histórico escolar e familiar. Refere-se a uma pesquisa realizada no programa de iniciação científica que teve como objetivo principal investigar o porquê das brincadeiras tradicionais perderem o seu valor e a sua função enquanto agente de conhecimento e preservação da nossa cultura e do nosso folclore, tanto no contexto escolar, especialmente na educação infantil, e no contexto familiar. Analisa sobre o ponto de vista moderno a influência que os brinquedos industrializados exercem no processo de desenvolvimento da criança, além de identificar as várias culturas (Europeias, Africanas, Indígenas, Asiáticas, entre outras), que exerceram forte influência sobre o brincar na cultura brasileira, bem como, analisar através de pesquisa estatística as diferenças entre as gerações de pais e filhos e seus diferentes olhares sobre o brincar. Dessa forma refletimos sobre o quanto é imprescindível à atividade lúdica presente no dia-a-dia da criança, para que ela se desenvolva nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais, morais, físicos e culturais, uma vez que se encontra na fase de descobertas e de transformações.

Palavras-chave: Brincadeiras Tradicionais; Cultura; Brinquedos Industrializados; Atividade Lúdica; Pesquisa.

ABSTRACT

This work presents the importance of the rescue of the traditional games in the historical and familiar historical context. It refers to a research carried out in the scientific initiation program whose main objective was to investigate the reason why traditional games lose their value and function as agents of knowledge and preservation of our culture and our folklore, both in the school context, Especially in early childhood

education, and in the family context. It analyzes, from a modern point of view, the influence that industrialized toys play in the process of child development, as well as identifying the various cultures (European, African, Indigenous, Asian, among others) that exerted a strong influence on playing in Brazilian culture. As well as, analyze through statistical research the differences between the generations of parents and children and their different looks on the play. In this way we reflect on how essential and playful the child's daily activity is in order to develop in the cognitive, social, emotional, moral, physical and cultural aspects, since it is in the Discoveries and transformations.

Keywords: Traditional Games; Culture; Industrial Toys; Lúdica Activity; Search.

INTRODUÇÃO

Implantar novos métodos, novas formas de aprendizagem, pois assim trabalhando com o lúdico onde ele aprende, brinca e se diverte com os colegas e é respeitado ao mesmo tempo.

O brincar sempre existiu na vida das pessoas, desde os tempos primórdios. Devido a este fato histórico, há a intenção de apresentar este trabalho através de pesquisa bibliográfica e de campo e conceitos de vários autores que defendem a importância do resgate das brincadeiras tradicionais para o desenvolvimento infantil.

A partir destas pesquisas mostra-se a história das brincadeiras tradicionais, sua origem e quais mudanças ocorreram nos jogos e brincadeiras com o passar do tempo. Sendo assim, pretendemos discutir os seguintes temas: "Cultura do brincar"; "Transformações dos jogos com a miscigenação"; "Influência européia" e "O poder da modernidade sobre o brincar atual".

Enfatizar-se-á neste estudo quais as dificuldades encontradas no âmbito familiar e educacional que interferem na ação lúdica da criança, como exemplo, a

diminuição da segurança em decorrência dos problemas sociais apresentados nos dias de hoje, ou seja, a violência e o quanto essa diminuição de liberdade tolhe as famílias, em especial nossas crianças, em relação a sua liberdade de se expressar, conviver, interagir e por que não dizer vivenciar experiências únicas tanto individualmente quanto coletivamente.

O principal motivo da realização desta pesquisa é a relativa dificuldade encontrada nas escolas em receber uma criança especial e o preconceito que ela sofre aos colegas, pois a escola acaba não tendo uma estrutura adequada para recebê-lo como se deve. Com base nesse diagnóstico, faz-se a principal pergunta de pesquisa: Qual o nível correto em que uma escola é capaz de atender uma criança especial. Pois hoje por lei, a escola é obrigada a recebê-los. Propor a ampliação das potencialidades da criança especial, respeitando seu estágio de desenvolvimento num ambiente seguro e desafiador;

1. O LÚDICO NO CONTEXTO HISTÓRICO ESCOLAR

O lúdico apresenta funções não somente de brincar, jogar, divertir, interagir socialmente e imaginar, ele vai além das nossas expectativas, pois tem como grande foco a educação através das brincadeiras chegando a um único objetivo na educação infantil que é ensinar de modo eficaz e prazeroso.

Se brincar faz parte do processo de desenvolvimento da criança, então temos que relacionar este prazer infantil com o ensino-aprendizagem, pois assim teremos alunos que alcançarão progressos tanto na vida pessoal quanto na sua vida social.

A autora Bernardes (2006), ressaltou em seu texto pontos principais das pesquisas sobre jogos e brincadeiras tradicionais, afirmando que o brincar desenvolve a socialização, interação, imaginação e cognição das crianças:

“Pesquisas atuais mostram a importância de resgatar os jogos tradicionais na educação e socialização da infância, pois brincando e jogando a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Obedece às regras traçadas pelo grupo, como também propõe suas modificações. Aprende a ganhar, mas também a perder. (BERNARDES, 2006, P.542)”.

Através deste contexto escolar há neste estudo um

olhar pedagógico com o intuito de perceber que o brincar na rotina de cada criança contribui para a percepção de mundo, favorece a interação cultural, a interação social, as tradições e o desenvolvimento cognitivo como facilitadores de aprendizagens. Quando a criança brinca, ela aprende, pois a brincadeira é também um meio de educar. Para Kishimoto (2003), se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes.

A cultura lúdica nada mais é do que levar a brincadeira para a prática em sala de aula, contribuindo assim na comunicação, expressão corporal, estímulo lógico-matemático entre outros fatores que são trabalhados dentro do contexto escolar.

Neste processo pedagógico faz-se necessário por parte do educador relacionar a cognição com o lúdico para exploração de várias formas do ensino, assim sendo, o brincar será um facilitador no campo pedagógico e um experimento de causa e efeito.

Para introduzir conceitos, projetos e/ou planos de aula dentro de uma sala, o professor deverá basear-se na construção do pensamento do aluno e na sua faixa etária respeitando e estimulando seu processo de construção de saberes.

A escola como meio educacional deve contribuir para a criança desenvolver-se socialmente dentro de um contexto socioeconômico e cultural, além de reconhecer que cada criança é única, ou seja, que há diferenças entre elas, por isso a escola deve tratá-la como um ser capaz de ter autonomia, criatividade, responsabilidade e senso de cooperação, respeitando sua faixa etária ou fase de desenvolvimento.

Sendo assim, a escola deve trabalhar com vários métodos de atividades, ora com atividades dirigidas e/ou orientadas, ora com atividades livres para percepção do “mundo” à sua volta, sempre com a preocupação de alcançar seu desenvolvimento enquanto criança. Embora, essas atividades estimulem e aumente a capacidade de socialização da criança, a atividade por si só, não contribui para uma formação de personalidade e de inteligência, sendo assim, o conhecimento e o senso moral são processos construídos pela própria criança, através de um processo de desenvolvimento ao longo de sua vida.

Para ressaltar esta ideia a autora afirma:

“A principal preocupação da educação deve ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. Em relação ao conhecimento, é importante fazer corresponder os

conteúdos o conhecimento geral das crianças, aos seus interesses e as suas necessidades, além de desafiar sua inteligência. No que diz respeito ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente seu próprio sistema de valores com base em sua necessidade de confiança nas outras. Este processo é uma verdadeira construção interior. Por meio da construção autônoma, forma-se uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma mente saudável. (FRIEDMAN, 2009, p. 53)”.

Dessa maneira, descreve-se que a “cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”. (Kishimoto, 1998, p. 24), através de uma ação educativa ou livre no processo do ensino- aprendizagem, pois a criança desenvolve-se brincando em grupo ou sozinha, tendo como processo de aprendizagem individual a socialização, afetividade, a cognição, o respeito pelo próximo e a comunicação.

“A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema, os raciocínios. (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005 p.10)”.

Assim, a cultura lúdica existe a partir da experiência e do convívio social, ou seja, é brincando que se aprende a brincar. Nas escolas de educação infantil isto se faz uma constante, antes de arriscar os primeiros atos de brincadeiras, as crianças observam atentamente umas as outras, em seguida começam as interações, transmissões orais, as trocas, o aprendizado, o brincar em si, e isto só acontece quando o indivíduo faz a experiência; não é um ato que se aprende com teorias ou por transferência, é antes de tudo: vivência.

Diante de todos estes conceitos apresentados, podemos observar que o papel do professor enquanto mediador de práticas educativas é fundamental e imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois através dela, ela será estimulada a ampliar o seu olhar sobre o mundo que a cerca.

“Assim, na prática educacional, é interessante a construção progressiva de estratégias metodológicas que respondam aos objetivos formulados. Essa Metodologia deve ser construída levando-se em conta a realidade de cada grupo de crianças,

a partir de atividades que constituam desafios e sejam, ao mesmo tempo, significativas e capazes de incentivar a descoberta criatividade e o espírito crítico. (FRIEDMANN, 9 p. 54).

Ressalta-se até aqui, que a função lúdica não é o único e exclusivo recurso na ação da aprendizagem, pois há outras formas da criança assimilar as ações educativas; “trata-se de uma alternativa significativa e importante, mas seu uso não exclui outros caminhos metodológicos” (Friedmann, 2009 p.54), ainda que nossa pesquisa enfatize a importância do resgate destas práticas no contexto escolar.

2. JOGO, BRINCAR E BRINCADEIRA E SUAS DEFINIÇÕES.

Definir jogo, brinquedo e brincadeira, é uma tarefa difícil de ser feita, por tais ações terem diferentes significados, de acordo com o idioma que está sendo utilizado. A autora afirma que “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo” (KISHIMOTO, 2001 p.17).

Neste sentido, existe a necessidade de investigar as palavras na realidade cultural onde são utilizadas.

De acordo com o dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008, p.233) os termos:

- Brinquedo significa: “objeto com que as crianças brincam; brincadeiras, divertimento, folguedo”.
- Brincar significa: “divertir-se com jogos de criança; entreter-se com brincadeiras; distrair-se; agitar-se alegremente”;
- Brincadeira significa: “o ato ou efeito de brincar; divertimento, sobretudo infantil; brinquedos e jogos”;
- Jogo significa: “atividade que se pratica para divertimento; atividade mental ou física sujeita a regras e em que, por vezes, se arrisca dinheiro; conjunto de material tabuleiro, pedras, dados, etc”.

De acordo com estas primeiras definições verifica-se a necessidade de buscar as ideias ou pensamentos de outros autores, sendo assim, para Piaget (2007), as 2crianças passam por um processo de desenvolvimento, ou seja, fases que caracterizam o seu amadurecimento intelectual de acordo com sua faixa etária, entretanto, ressalta-se somente a fase pré-operatória ou objetivo-simbólico, iniciado aos 2 anos e finalizando ao 7 anos. Este período é marcado pelos símbolos e pela linguagem, pois a criança aumenta sua interação com o mundo externo e os objetivos que serão alcançados.

“O estágio pré-operatório caracteriza-se, funda-

mentalmente, pela interiorização dos esquemas de ação construídos anteriormente no estágio sensório-motor. Essa interiorização dos esquemas consiste na representação das ações manifestas da criança. Inicialmente, os instrumentos de que a criança dispõe para conhecer o mundo são os esquemas de ação. No estágio pré-operatório esses instrumentos se aperfeiçoam, transformando-se em manipulações internas da realidade. Progressivamente, a inteligência prática, favorável à resolução de problemas através da ação, vai sendo substituída pela inteligência representativa. (ASSIS, 2009, p.50)".

Neste estágio pré-operatório ressalta-se uma das características de representação, ou seja, o jogo simbólico "também chamado jogo do faz de conta ou jogo de ficção" (GOULART, 2007, p.41). É através do jogo simbólico que a criança se expressa de diversas maneiras, interagindo ao mesmo tempo em um mundo imaginário e realista, representando, criando e extravasando seus sentimentos e dramatização de sua vivência.

"A criança aprende a realidade através dos sentidos e tende a representá-la através dos símbolos. As funções de representações são aquelas através das quais representamos alguma coisa, um significado qualquer, seja um objeto, um acontecimento, um esquema conceptual por meio de um significado diferenciado (linguagem, gestos, desenhos) que só servem para esta representação. (GOULART, 2007, p.40)".

Uma criança pode utilizar um cabo de vassoura como se fosse um cavalo ou um microfone. Ao utilizar uma lata de leite vazia com uma colher, transforma-os em instrumento musical. Neste sentido é a imaginação, o faz de conta que conduz seu desejo de brincar. Os objetos são apenas suportes para que ela realize o papel que deseja representar e brincar com os personagens que surgem em sua mente.

O objetivo do brincar é a brincadeira, que estimula, envolve a criança para esta atividade. A brincadeira é livre, não é mensurável e produz prazer. Quando a criança brinca, desenvolve-se pessoalmente e socialmente, enriquecendo seu vocabulário, solucionando conflitos e adquirindo novos comportamentos.

Para ressaltar esta ideia, a autora afirma que "brinquedo e brincadeira se relacionam diretamente com a criança e não se confundem com o jogo" (Kishimoto, 2001, p.21). O brinquedo estimula a criatividade tornando possível o faz-de-conta, ou seja, será de fundamental importância para o desenvolvimento de cada

criança, sendo referência lúdica que o acompanhará ao longo de sua vida. Por isso, ao evocar o termo brincar, um adulto poderá lembrar seu tempo de infância, lembrando-se de suas brincadeiras e brinquedos, ou mesmo dos simples objetos que através de sua imaginação "faz-de-conta", tornaram-se brinquedos.

3. O LÚDICO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

No Texto acima, foi abordada a questão do lúdico no contexto histórico escolar como meio da criança desenvolver-se nos aspectos sociais, culturais, afetivos e cognitivos.

Definem-se os conceitos de brincar, jogos e brincadeiras para um melhor entendimento sobre o processo de assimilação e desenvolvimento de aprendizagem da criança.

Para iniciar este capítulo são levantados dados referentes à origem do brincar no contexto histórico brasileiro, proporcionando um entendimento de como surgiram estas brincadeiras e as transformações que ocorreram ao longo de cada época em relação à forma de brincar.

A história da colonização dos portugueses no Brasil contribuiu para a chegada de tradições e culturas advindas da Europa, em especial do povo português, pois a partir de seu contato com os povos indígenas estas tradições culturais vieram somar no modo e costume cultural dos índios que habitavam estas terras, então, estas adaptações sofreram um pouco de resistência por parte dos mesmos, pois queriam defender seus costumes, culturas e crenças.

A cultura de um povo é o que ele produz e cria, é passada de geração para geração. Os índios e negros do Brasil trazem consigo suas crenças, valores e tradições como as brincadeiras de arco-e-flecha, amarelinha, pipa, músicas de bater palmas, danças, cantigas de roda e ciranda com os adultos, são brincadeiras que até hoje são resgatadas através do folclore do Brasil.

Estudos demonstram assimilação nos primeiros séculos das raças vermelha e negra pela raça branca. No Brasil a influência se dá pelos lusitanos devido à colonização por Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral e Fernão de Magalhães.

Estes mesmos lusitanos já traziam na sua história cultural influências europeias, africana e peninsular. "Veio com os primeiros colonizadores o folclore lusitano, incluindo os contos, histórias, lendas e superstições que se perpetuam pelas vozes adocicadas das negras, e também os jogos, festas, técnicas e valores". (KISHIMOTO, 2002 p. 18).

A tradição milenar do folclore português foi transmiti

da verbalmente de geração em geração, como no caso da pipa que foi introduzida no Maranhão no século XVI e tinha procedência oriental chinesa, tendo o Extremo Oriente como a pátria clássica dos papagaios de papel.

Outra brincadeira de origem branca era o jogo do pião que já existia entre os povos gregos e romanos, tendo sido citado no ano 579 A.C: “portanto, pode-se concluir que a maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos” (KISHIMOTO, 2002 p. 26).

O folclore de origem africana existiu nos séculos XVI, XVII e XVIII, sendo assim, nesta mesma época, os negros entraram no Brasil para substituir o trabalho indígena. Para determinar a influência que eles tiveram era necessário saber a quantidade de negros que desembarcaram no Brasil e sua procedência, ou seja, de que região eles eram do continente africano.

“Para determinar a influência do negro na cultura brasileira, é necessário conhecer a quantidade de negros que entraram no país e sua procedência. Não há informações precisas sobre a quantidade de negros e escravos e, em relação à procedência, Ramos (1956, p. 29 a 32) resume três culturas: Sudanesas (Iorubas, Gegês, Fanti e Ashanti); Sudanesas Islamizadas (Maussás, Tappas, Mandigas e Fulahs) e Bantus (Angola, Congo e Moçambique). Sabe-se que tais populações predominaram no sudeste (Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) e Nordeste (Bahia, Pernambuco, Maranhão), sendo menor em outros Estados. (Ramos, p.25/26). Essas regiões tornaram-se grandes focos de redistribuição dos negros por todo o Brasil. (KISHIMOTO, 2002, p. 28)”.

Há assim a grande influência da cultura dos povos africanos em diversas regiões do Brasil. Além disso, a criança africana utilizava-se de recursos da natureza para brincar, como exemplo a espingarda do Talo da bananeira, que era confeccionada e utilizada em suas brincadeiras.

Outro traço marcante do povo negro revela-se nos cantos, contos (histórias de bichos), cantigas, lendas e mitos de sua cultura africana; esta mesma cultura era transmitida por suas mães para que relembassem seus costumes e que os mesmos não fossem perdidos.

Destaca-se a prática do uso de aves como bonecos nas brincadeiras junto à natureza e nos rios, assim como registros afirmam que os índios utilizavam arco, flecha e tacapes como forma lúdica no seu cotidiano,

preparando-os para a vida adulta. 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora esta pesquisa não seja abrangente cientificamente, a intenção foi demonstrar alguns indicativos que reforçam a importância do brincar no contexto familiar e educacional, observando que há por parte dos professores, pais e/ ou responsáveis um interesse e preocupação pelo desenvolvimento de seus filhos em relação à importância do brincar como essencial para o progresso intelectual, social, afetivo e motor dos mesmos, uma vez que é sabido que não é somente a escola responsável por estes aspectos, embora ela tenha a maior fatia de responsabilidades sobre o brincar enquanto aspecto de aprendizagem educacional, mas que os pais em conjunto com a escola haja uma colaboração para que as crianças alcancem sucesso e progresso pessoal.

Diante disto e comprovados pelos gráficos e bibliografias, viu-se que há uma necessidade de resgatar as brincadeiras tradicionais, mesmo diante do atual contexto, para que nossas crianças continuem a progredir nos vários aspectos de desenvolvimento, uma vez que adquirirão valores essenciais que a acompanham ao longo de suas fases de desenvolvimento, mas para que isso ocorra é necessária uma atenção tanto dos pais quanto dos professores para que a criatividade, socialização e interação das crianças não se percam.

Enfim, considera-se que há diferenças no brincar de hoje para as brincadeiras de antigamente e que se faz necessário o resgate da atividade lúdica no âmbito escolar, em especial, educação infantil; e no contexto familiar, pois são nestes contextos sociais que a criança alcançará progressos significativos que de forma geral reafirmará sua identidade e autonomia, como sua capacidade de comunicar-se e socializar-se, bem como sua independência em adquirir novos olhares sobre a aprendizagem tanto em grupo como individualmente.

Estes fatores elencados no contexto deste trabalho devem servir para chamar atenção de todos que se interessam direta ou indiretamente sobre o desenvolvimento infantil e que é possível resgatar as brincadeiras tradicionais em meio a esta sociedade globalizada e tecnológica, devendo unir forças e ideias para que os objetivos apresentados neste trabalho possam contaminar outros educadores e juntos lutar por uma educação que garanta os direitos básicos da criança.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA brasileira de letras. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ASSIS, O.Z.M; ASSIS, M.C. Proepre- Fundamentos Teóricos da Educação Infantil. 6ª ed. Campinas: Grafica FE; IDB, 2009.

ALMEIDA, P.N. Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. Tradução Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987. V. 29.

FRIEDMANN, A. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2009.

GOULART, I. B. Piaget- Experiências Básicas para Utilização pelo Professor. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas Teorias São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. Os Jogos e o Lúdico na aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, V. B. et al. O brincar e a Criança do Nascimento aos Seis anos. 3ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Z. Ramos de Educação Infantil: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WEBGRAFIA

1 ALVES, F. G; INEZ, A. M. A. S. Brincar e aprender: a função do Jogo nas escolas de Educação Infantil de Ipatinga-MG. 2004.

Disponível em: http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_01.pdf

Acesso em: 15 Fevereiro 2024.

2 BERNARDES, E. Jogos e Brincadeiras tradicionais: Um passeio pela História. 2009.

Disponível em:

<<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/47ElizabethBernardes.pdf>>.

Acesso em: 10 Fevereiro 2024.

3 DI SANTO, J. M. R. O valor educacional dos jogos em grupo na educação infantil. 2008.

Disponível em:

<http://www.centrorefeducacional.com.br/valorjogos.htm>

Acesso em: 08 Fevereiro 2024.

4 MIRANDA, N. A. Desenvolvimento e educação: análise das relações de causalidade através da modalidade de equações estruturais. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação da Unicamp, 2008.

Disponível em:

<http://://libdigi.Unicamp.br/zeus/auth.php?back=http%3A%2F%2Flibdigi.unicamp.br%2Fdocument%2F%3Fcode%3Dvtls000441003&go=x&code=x&unit>.

Acesso em: 20 Fevereiro 2024.

5 FACCI, M. G. D.A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. Cadernos Cedes. v. 24, n. 62, p. 64-81,2004.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262200400010000_5&lng=en&nrm=iso

Acesso em: 13 Fevereiro 2024.

INSERINDO A LIBRAS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO

Roselice Aparecida Cardoso Santos

Graduação em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura de São Paulo.



RESUMO:

As escolas ou classes de educação bilíngue são as que oferecem a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Este estudo tem como objetivo identificar a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução (L1) no processo de aprendizagem de crianças surdas. Para alcançar ao objetivo proposto, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica por meio de livros, artigos científicos, periódicos, teses e dissertações acadêmicas. É preciso considerar que houve uma evolução importante com as publicações de legislações que passaram a garantir o atendimento e os direitos das crianças surdas a uma educação real e efetiva. Verificou-se que a Libras como L1 é mediadora para a construção do conhecimento da Língua Portuguesa. Porém, faz-se necessário atentar-se para o desenvolvimento de métodos críticos que proporcionem condições de leitura e escrita, e não apenas os capacitem para reconhecer símbolos e decodificá-los.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Surdos; Libras.

ABSTRACT

Bilingual education schools or classes are those that offer Libras and the written form of the Portuguese language as languages of instruction used in the development of the entire educational process. This study aims to identify the importance of Brazilian Sign Language (Libras) as a language of instruction (L1) in the learning process of deaf children. To achieve the proposed objective, a bibliographic review was used as a methodology through books, scientific articles, periodicals, theses and academic dissertations. It is necessary to consider that there was an important evolution with the publication of legislation that began to guarantee the

care and rights of deaf children to a real and effective education. It was found that Libras as L1 is a mediator for the construction of knowledge of the Portuguese language. However, it is necessary to pay attention to the development of critical methods that provide reading and writing conditions, and not just enable them to recognize symbols and decode them.

Keyword: Special education; Inclusion; Deaf; Pounds.

INTRODUÇÃO

A escola deve ser um espaço de inclusão, podendo atender as crianças com diversificadas necessidades educacionais especiais, de acordo com o tipo de deficiência que apresentam, conforme aponta Silva (2014) ao afirmar que a inclusão educacional depende da reestruturação das escolas para atender a esse público, ressaltando que as transformações pedagógicas devem ser prioridade no enfrentamento da inclusão escolar.

Este estudo tem como objetivo identificar a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução (L1) no processo de aprendizagem de crianças surdas.

No processo de inclusão, as crianças surdas contam com a chamada “segunda língua” a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desde o ano de 2002, na ocasião da publicação da Lei 10.436 que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão.

A partir dessa publicação, os surdos conquistaram um espaço importante na sociedade e, com a regulamentação dessa Lei pelo Decreto nº 5.626 no ano de 2005, os surdos passaram a conquistar seus espaços nas instituições escolares, diante do oferecimento de cursos específicos para formação de profissionais da educação em Libras.

A evolução no processo de educação inclusiva dos surdos possibilita o bilinguismo (Língua Portuguesa e Libras), contribuindo para inserção dos surdos no processo de comunicação e, por consequência, da socia-

lização e inclusão (LODI, 2013). As escolas ou classes de educação bilíngue são as que oferecem a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Para os surdos, a Libras é a primeira língua (L1) exigindo da escola e do professor adequações de seus métodos de ensino com o objetivo de obter resultados positivos no processo de aprendizagem e comunicação com o aluno.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Esse cenário fez com que no âmbito educacional fosse adotado o termo Educação Especial, definida por diversos autores com considerações semelhantes, levantando pontos importantes para reflexão, entre eles: a socialização e envolvimento da criança deficiente no cotidiano escolar, o atendimento diferenciado da criança (deficiente) no ensino regular com adaptação de condições e também o oferecimento de oportunidade de convívio com o “outro” na escola.

Bueno (1993), ou seja, no final do século XX, define Educação Especial como uma modalidade da educação que se dirige às crianças que, em virtudes de características intrínsecas, diferente da maioria da população, necessitam de processos especiais de aprendizagem.

Com uma visão semelhante, Mazzota (2005 p. 21), já no início do século XXI, propõe a definição de Educação Especial como:

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. Tais educandos têm sido, tradicionalmente, classificados em função de suas necessidades educacionais.

Observa-se que, colocações feitas pelos autores no contexto da Educação Especial ressaltam questões referentes à “normalidade”, ou seja, ao indivíduo que não se enquadra aos padrões das “normas” estabelecidas pela sociedade, é visto como um aluno da Educação Especial e que requer um ambiente relativamente preparado.

A inclusão escolar vai muito além da questão da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema regular de ensino.

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) está relacionado com a ajuda pedagógica e

atendimento especial que algum aluno pode precisar durante o período de escolarização para alcançar um nível esperado dentro das condições de cada um, de desenvolvimento pessoal e social.

A terminologia “necessidades educativas especiais” foi sugerida pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (1999), buscando a superação do estigma atrelado no uso de terminologias, evidenciando através do novo termo a necessidade educacional do sujeito, excluindo quaisquer indícios de estereotipagem pela sociedade.

A pessoa com necessidades educacionais especiais é caracterizada por:

Apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas, ou ainda altas, necessita de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou minimizar suas dificuldades (MEC/BRASIL, 1994).

A inclusão de crianças deficientes trata-se de um processo que exige o questionamento e revisão de posturas e práticas que há muito tempo vinham sendo desenvolvidas no ambiente escolar (SILVA, 2010).

Na literatura existem autores com opiniões distintas no que diz respeito ao que se pode chamar de “grau de inclusão escolar”. Há os que defendem a inclusão total, que determina a extinção radical de todas as escolas especiais. Nesta concepção, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar a escola regular, desconsiderando o grau da deficiência e o seu comprometimento.

Mantoan e Prieto (2006) considera que a inclusão total é o único caminho para que se reverta a situação de exclusão do atual sistema educacional, por meio do qual se atribui ao aluno a responsabilidade das deficiências pertencentes à própria instituição. Aponta também que a escola necessita desenvolver novas atitudes de maneira que se concretizem os processos de ensino e aprendizagem. Afirma que são muitos os desafios que terão de ser enfrentados para a efetivação de uma educação inclusiva a favor da inclusão total. Discorda da necessidade de existência de dois sistemas educacionais paralelos como os do ensino regular e o da escola especial, defendendo a incorporação deste último à escola regular, possibilitando uma nova estrutura, extinguindo os elementos iniciais de uma escola que segrega.

Outro defensor da inclusão total é Sasaki (2005), que afirma:

O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação, etc., das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não

como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (SASSAKI, 2005 p.21).

Com uma visão diferenciada, alguns autores defendem a inclusão responsável, planejada e supervisionada.

2. DESAFIO DA APRENDIZAGEM E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Historicamente, o Brasil tem concentrado importantes forças para as mudanças no atendimento de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos. Durante as últimas décadas alguns documentos possibilitaram modificações nos discursos acerca da educação de minorias, mas especificamente de deficientes, acarretando após alguns anos, uma reformulação na legislação nacional (FERNANDES, 2011).

Não se pode desconsiderar que algumas experiências integrativas ocorridas no Brasil, apesar de tímidas, conseguiram sensibilizar e envolver parte da população e alguns órgãos públicos da educação nessa luta. Dentre estes movimentos, algumas recomendações foram determinantes, principalmente as que constam na Declaração de Salamanca (1994), marcando profundamente os rumos da educação especial.

Em Salamanca (1994) foram reafirmados o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990 propondo linhas de ação em Educação Especial apresentando o seguinte princípio orientador:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

No contexto destas Linhas de Ação, o termo “necessidades educacionais” refere-se:

Todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas espe-

ciais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

O caráter especial da educação traduz-se por “meios para atender à diversidade”, cujos meios fazem parte de um conjunto de medidas compatíveis às necessidades dos alunos, através de propostas curriculares acessíveis a todos e de qualidade.

Atualmente, no contexto constitucional, essa pedagogia se consagra de acordo com um dos princípios do art. 206, norteando a educação no que se refere à igualdade de condições, não somente para o acesso, mas também para a permanência na escola, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no seu artigo 58.

Art. 58- Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Entretanto, a escola, para ser considerada como um espaço inclusivo, deve transformar-se em um espaço de todos, buscando alternativas que garantam o acesso e a permanência das crianças e adolescentes. De acordo com Mantoan (2001 p.68), “cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”.

3. LIBRAS NA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

A libras é considerada de suma importância no processo de desenvolvimento linguístico de uma criança surda, interferindo ainda no contexto social e intelectual desses indivíduos que se utilizam da Libras como instrumento de comunicação e interação com grupos específicos (de surdos ou não), favorecendo sua formação como cidadão na medida em que passa a ter ampliada a possibilidade de adquirir conhecimentos científicos e culturais no âmbito escolar (OLIVEIRA e BORTOLOZZI, 2013).

De acordo com Lacerda et al., (2013 p.65) a língua de sinais é a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando assumida nos espaços educacionais, favorece um melhor desempenho desses sujeitos. Diante dessa afirmação, observa-se que a Libras não representa apenas uma ferramenta de comunicação, tendo uma intensa responsabilidade na construção da identidade de um indivíduo.

Os surdos constroem a sua identidade através de

experiência visual do mundo e da utilização da libras para socialização (LODI, 2013). No ambiente de escolarização, utilizam-se para comunicação e também para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Entretanto, a comunicação entre surdos e ouvintes constitui um desafio no ambiente escolar, principalmente no que tange aos conteúdos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse contexto, vale ressaltar que no Brasil a política de inclusão garante a inserção dos surdos em classes comuns da escola regular, criando a demanda por projetos educacionais com o princípio de nortear a utilização da Libras na aprendizagem, sendo para os surdos a sua língua natural, língua de instrução ou primeira língua (L1), seguida da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), constituindo a denominada educação bilíngue para surdos (OLIVEIRA e BORTOLOZZI, 2013).

A utilização das duas línguas na educação curricular para alunos surdos é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 no seu Artigo 22 que defina educação bilíngue como aquela em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

O referido Decreto traz ainda uma preocupação para que ocorra uma diferenciação entre as crianças surdas em séries iniciais e finais. Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o processo de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido por professores bilíngues, ou seja, que possuem capacitação para intermediar o ensino tanto na Língua Portuguesa quanto na Libras.

Em um estudo desenvolvido por Ribeiro (2008), que teve como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem da linguagem escrita da Língua Portuguesa de crianças surdas, demonstrando as atividades mais apropriadas, constatou-se que, ao ser desenvolvida a leitura de um texto em sala de aula, a intérprete da Libras precisou destacar de forma isolada as palavras que compunham o texto para que as crianças surdas compreendessem a história contada na leitura. A intérprete utilizou-se ainda de objetos e materiais visuais na construção de um sentido para a história. Verificou-se que a Libras foi utilizada efetivamente no desenvolvimento das discussões, demonstrando-se fundamental no ensino da Língua Portuguesa escrita entre as crianças surdas em séries iniciais.

A Libras utilizada como L1 é compreendida como mediadora para a L2 (Língua Portuguesa), e a alfabetização ocorrerá naturalmente para as crianças surdas na

medida em que, primeiramente entende-se a Libras e, adquirindo habilidades, associa-se ao aprendizado da Língua Portuguesa. Faz-se necessário que a escola tenha a preocupação em alfabetizar seus alunos surdos oferecendo-lhes condições para leitura e escrita, e não simplesmente com a função de formar decodificadores de símbolos gráficos (KUBASKI e MORAES, 2009).

É preciso enfatizar o aspecto visual da escrita, demonstrando sua relevância no processo de construção do conhecimento, assim como, a formação de surdos alfabetizados tanto na Libras como no Português, favorecendo a participação na sociedade como cidadãos (KUBASKI e MORAES, 2009).

Para tanto, considera-se que o bilinguismo está pautado em modelos diversificados da pedagogia que evoluíram de maneira considerável na última década, muito em decorrência da execução das novas legislações, proporcionando transformações sobre a concepção do que é ser surdo e as formas de ensino específico para essa população (FERNANDES e MOREIRA, 2009).

As ações que envolvem a pedagogia do bilinguismo devem ser sistematizada de acordo com o cotidiano dos alunos, considerando suas particularidades, dificuldades e potencialidades (MONTEIRO, 2014).

Entretanto, ao considerar a atual Política Nacional de inclusão escolar, verifica-se que as ações referentes às especificidades não são aprofundadas, dificultando a inserção do aluno-alvo a partir do momento que ignora as diferenças e as necessidades de cada criança, defendendo uma inclusão generalizada (LACERDA et al., 2013).

Lacerda et al. (2013) realizaram uma pesquisa que demonstrou que o município de São Paulo, através da Secretaria Municipal da Educação, traçou estratégias efetivas e superou as dificuldades inerentes às especificidades das crianças surdas no processo de inclusão escolar. A princípio, o município transformou suas escolas especiais em bilíngues a partir da publicação do Decreto Municipal 52.785/11. Algumas escolas regulares foram selecionadas como polos de atendimento inclusivo para os surdos, oferecendo a educação bilíngue. Antes mesmo da publicação do referido Decreto, a cidade de São Paulo oferecia atendimento aos surdos no âmbito escolar, porém, sem nenhuma garantia de respeito ao direito linguístico dos alunos, principalmente devido à necessidade inerente de profissionais capacitados, entre eles: coordenadores escolares, professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes de Libras, além dos professores do ensino regular.

A inclusão de crianças surdas pode ocorrer de diferentes formas, desde que, suas necessidades sejam

consideradas no que tange à inclusão escolar com responsabilidade. Em São Paulo, a ampliação do atendimento em conjunto com a experiência obtida pela Secretaria Municipal de Educação no atendimento aos surdos, contribuiu de maneira significativa com a implementação do bilinguismo nas escolas municipais. Sabe-se, entretanto, da necessidade de acompanhamento constante, visando orientar novas Políticas Públicas que possam resultar no aprimoramento do bilinguismo como estratégia de aprendizagem para crianças surdas, buscando um espaço educacional sensível às necessidades pedagógicas desses sujeitos (LACERDA et al., 2013).

Todo esse processo de implementação do bilinguismo depende essencialmente de profissionais qualificados, capacitados e dedicados no processo de ensino-aprendizagem com as características que demanda a educação para surdos, colocando em destaque a figura do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este Artigo Libras como L1 é mediadora para a construção do conhecimento da Língua Portuguesa. Porém, faz-se necessário atentar-se para o desenvolvimento de métodos críticos que proporcionem condições de leitura e escrita, e não apenas os capacitem para reconhecer símbolos e decodificá-los.

Existe ainda um longo caminho a ser percorrido pela educação para surdos no Brasil e para que a Libras possa ocupar o espaço de língua principal (L1) nas escolas de educação infantil.

Ressalta-se que é preciso considerar que houve uma evolução importante com as publicações de legislações que passaram a garantir a educação inclusiva no Brasil. Porém, entende-se que essa inclusão deve ocorrer de maneira responsável, levando em consideração o grau da deficiência apresentada pela criança, assim como as suas potencialidades individuais.

Essa evolução da legislação na educação inclusiva proporcionou um atendimento considerado mais adequado para as crianças surdas, garantindo seus direitos a uma educação real e efetiva e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da cidadania.

Verificou-se que, constitui como principal desafio na educação das crianças surdas a falta de profissionais devidamente capacitados para atender à demanda existente de acordo com as exigências legais. São necessários profissionais capacitados e dispostos a superar seus próprios limites para conhecer e compreender

as particularidades de cada criança surda, e desta forma, poder acreditar em uma educação realista, ousada e, acima de tudo, possível.

Recomendam-se estudos futuros que possam abordar se houve um processo de evolução para qualificar profissionais para atender a essa demanda, garantindo a Libras como L1 na educação dos surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B. O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais. Dissertação [Mestrado] em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

Disponível em: < <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=606> >

Acesso em: 25 janeiro 2024.

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

Acesso em: 05 janeiro 2024.

. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>

Acesso em: 23 janeiro 2024.

. Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras – e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>

Acesso em: 14 janeiro 2024.

BUENO, J. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>

Acesso em: 26 janeiro 2024.

FERNANDES, S. Educação de surdos. Curitiba: Editora IBPEX, 2012.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010.

Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>
Acesso em: 25 janeiro 2024.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. IX Congresso Nacional da Educação, 2009. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/biliguinguismo.pdf>

Acesso em: 25 janeiro 2024.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In:

. Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LOPES, K. S.; LACERDA, C. B. F. Instrutor surdo: focalizando as práticas de ensino da Língua brasileiras de sinais na educação infantil. V Seminário Nacional da Educação Especial. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em:

<http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarario/254_2_1.pdf>

Acesso em: 28 janeiro 2024.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.

São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, L. T. A. O processo de aprendizagem da

língua portuguesa como segunda Língua por crianças surdas. XVI Congresso de Iniciação Científica UNIMEP, 2008. Disponível em:

<<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/1/397.pdf>>

Acesso em: 19 janeiro 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? IN: MANTOAN, M. C. A integração de Pessoas com Deficiências: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997.

SILVA, A. M. Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos.

Curitiba: Ibpex, 2010.

TRALDI, M. C.; DIAS E. Monografia passo a passo. 7ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Roselice Aparecida Cardoso Santos

Graduação em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura de São Paulo.



RESUMO:

Com base na fundamentação teórica consistente, essa pesquisa aponta a contribuição de diversos autores e formula um curioso número de indagações e reflexões acerca do referido documento como passo de uma gestão democrática e participativa, pois muitas escolas ainda vivenciam um modelo de gestão centralizador, discriminatório e por diversas vezes permissivo, que não permite um avanço significativo em seus níveis de qualidade na busca da excelência educacional. O enfoque na gestão escolar surge como elemento norteador no trabalho de toda a equipe, uma vez que o estilo de gestão adotado pelo grupo irá refletir nos rumos percorridos pela escola. Este estudo apresenta as contradições permeadas no contexto educacional, no qual a teoria se desvincula da prática.

Palavras-chave: Práticas educativas; Formação do Indivíduo; Gestão.

ABSTRACT

Based on a consistent theoretical foundation, this research highlights the contribution of several authors and formulates a curious number of questions and reflections about the aforementioned document as a step towards democratic and participatory management, as many schools still experience a centralizing, discriminatory and often permissive, which does not allow for significant advancement in quality levels in the pursuit of educational excellence. The focus on school management emerges as a guiding element in the work of the entire team, since the management style adopted by the group will reflect on the path taken by the school. This study presents the contradictions permeated in the educational context, in which theory is disconnected from practice.

Keywords: Educational practices; Individual Training; Management.

INTRODUÇÃO

É importante uma reflexão para que se veja que o diálogo é a forma mais condizente com a educação transformadora em busca de resultados positivos para os setores populares da sociedade.

Faz-se necessário, portanto, que se tome consciência real do que é a democracia e participativa, para que as ações sejam de fato descentralizadas e, possam vir de encontro às necessidades da escola.

Diante disso, considera-se importante conhecer os significados que os sujeitos envolvidos no trabalho educativo atribuem às mudanças na forma de gestão escolar, na perspectiva das relações democráticas.

Torna-se necessário uma análise de todos os sujeitos da educação para que se tenha a real condição de lutar pela democratização dentro das escolas, pois é fundamental que a necessidade seja percebida de modo geral para que possa fruir resultados plausíveis para o sucesso no processo educativo.

Busca-se com esse trabalho investigar o processo de construção da gestão democrática e participativa. Em primeiro lugar refletir sobre os fundamentos teóricos da gestão democrática da escola pública; analisar o processo de construção da gestão democrática, embasando-se numa realidade aqui do meio e discutir a função do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática no atual contexto da escola pública.

1. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A oficialização dos programas de Gestão Democrática e Participativa contribuiu de forma significativa para as iniciativas de participação da sociedade junto aos processos educativos que englobam a realidade administrativa da instituição.

No Brasil os princípios democráticos adotados para os sistemas educacionais brasileiros estão expressos

no Plano Nacional de Educação- PNE , Lei n. 10.127, de 09 de janeiro de 2001, visando: "... aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE". (BRASIL, 2001, 19).

Em meio à abordagem e definição da gestão democrática, é importante detalhar também o significado de gestão escolar e gestão educacional. A gestão participativa e democrática da educação é um processo relacionado aos princípios de impessoalidade, competência e representatividade, participação e autonomia, coletivo e liderança, sendo considerada como uma gestão compartilhada.

A gestão educacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas; das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional; e da oferta de educação pelo setor público e privado.

Sendo assim cada sistema tem um papel a desempenhar junto ao contexto educacional, ou seja, a educação infantil compete aos municípios, ensino fundamental é prioridade dos municípios com a colaboração do estado, e o ensino médio cabe ao Estado, compondo assim a educação básica.

Com isso ocorre que cada ente federativo possui suas atribuições específicas, porém, a União exerce o papel de coordenar os sistemas, executar as políticas e planos educacionais, focando o desenvolvimento e a qualidade do ensino.

Na gestão educacional busca-se como foco a administração sendo esta:

"A utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. (...) A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva, mas, também, necessária à vida do homem. (...) Isto significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica". (PARO, 1988, p. 18).

Já a gestão escolar se refere às delegações que as instituições de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado do aluno, proporcionando meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração.

Sendo assim, a gestão escolar significa que a escola tem autonomia, isso respeitando as normas comuns do ensino, para decidir e implementar o necessário para atender as especificidades locais, em busca do desenvolvimento e qualidade do ensino-aprendizagem.

Segundo Luck (2001), a gestão escolar apresenta três vertentes: a participação da comunidade escolar na seleção dos diretores, criação de um colegiado/ conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa quanto poder decisório, e repasse de recursos financeiros as escolas e conseqüentemente aumento de sua autonomia. A autora ressalta que:

"A gestão escolar promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar. No entanto, não está totalmente esclarecido como a descentralização e a participação irão resolver as inadequações estruturais existentes." (LUCK, 2001, p. 13).

A gestão escolar tem a função de promover um ambiente onde ocorra a plena participação da comunidade, tanto interna quanto externa do âmbito escolar. A gestão democrática e participativa deve haver uma compreensão dos esforços coletivos para a implementação de determinados fins para a educação e é preciso que a educação seja enxergada como um processo de emancipação humana.

O Plano Político Pedagógico se refere a umas das ações da gestão participativa, assim deve ser elaborado e construído de forma coletiva, com a participação de toda comunidade escolar e também com a presença dos pais dos alunos. É importante que a sociedade participe do planejamento, nas tomadas de decisões, a utilização de recursos, dentre outros pontos essenciais para o bom funcionamento da instituição.

"Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional." (ANDRÉ, 1995, p. 111).

É importante ressaltar que a criação de conselhos com autoridade deliberativa e decisória, a participação da comunidade escolar na escolha de diretores, e o repasse direto de recursos as escolas são medidas que contribuíram para a construção de uma escola autônoma e dinâmica em suas relações.

“Se referindo mais especificamente a Educação Infantil de zero a três anos, com a Constituição Federal de 1988 o atendimento das instituições específicas ao ensino passou a se torna direito da criança de poder frequentar um ambiente educacional, assim está a instituição deve formar a criança enquanto sujeito histórico e cultural. Com isso As escolas para crianças de zero a três anos, as chamadas creches, não existem somente para que os pais possam trabalhar, ou até mesmo ser considerada como depósito de crianças, mas sim um local na qual traga conhecimento e aprendizagem a estes indivíduos”. (OLIVEIRA, SARAT, 2009, p.134).

A educação infantil zero a três anos passa por momento de dualidade desempenhando o papel de cuidar e ao mesmo tempo educar, sendo assim o município é o órgão competente que deve aplicar recursos e desenvolver atividades direcionadas às creches ou pré-escolas e investir na formação dos quadros de profissionais dessas instituições infantis.

2. DEMOCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

A democratização da educação no Brasil, nas últimas décadas, vem sendo tema de muitos debates e estudos de educadores e pesquisadores. Todavia, fazendo-se uma retrospectiva ao período da ditadura militar, essa meta foi efetivamente suplantada na escola, onde uma das estratégias foi a oficialização da tendência pedagógica. Tecnicista.

Com base no tecnicismo, onde a escola passa a ser vista como uma empresa, devendo cada profissional fazer a sua parte, sem haver integração, consolidando um sistema fragmentado que busca apenas a eficiência profissional, baseado no quantitativo, sem um correspondente nível de qualidade; nos moldes do Taylorismo, a escola, nessa perspectiva, é vista como uma empresa e o gestor como um gerente:

“Taylor estabeleceu o controle do trabalho como essencial para a gerência, produzindo uma nova forma de organização em que havia a necessidade de um trabalhador responsável pelo planejamento e controle das atividades: o administrador, cuja ação passou a garantir ao capitalista um poder maior sobre os trabalhadores.” (HORA, 1994, p. 36).

Até mesmo esse reforço pela formação técnica do administrador de educação, na prática o que prevaleceu, foram os tradicionais critérios clientelistas, através dos quais muitas vezes alocavam-se pessoas sem formação adequada para a direção de escolas, inclusive profissionais de outras áreas para os cargos em nível da administração superior.

Percebe-se então, o autoritarismo da época, onde o gestor não tinha condições de ser um profissional realizado, pois, tinha um cargo por indicação de um político, devendo seguir todas as orientações e imposições.

No final da década de 70, o inconformismo frente a essa realidade opressora e autoritária, veio à tona em todos os setores: político, social, econômico e cultural. E no ápice dessa insatisfação, os educadores também se mobilizaram e retomaram seu processo de organização, percebendo-se como sujeitos em busca de uma nova função para a escola, exercendo a sua real função social que é a sistematização do saber, levando as pessoas ao real exercício da cidadania com consciência e criticidade, e assim ajudando no processo de transformação da realidade. Entretanto, os professores não se sentiam seguros para lutarem pelo que queriam. Nesse sentido, Hora (1994), ressalta que a:

“...insegurança, é sobretudo, resultante da condição funcional dos professores convocados, considerada juridicamente ilegítima, por não se enquadrar em nenhum dos regimes de contrato de trabalho existentes... a convocação rege-se por decretos especiais, não se enquadrando, portanto, nem ao regime estatutário, nem na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). A situação do “convocado” existe, portanto, sem amparo legal, gerando insegurança.” (Hora, 1994, p. 56).

Hora (1994) destaca como exemplo, o Estado de Minas Gerais, em 1980, a Secretaria de Educação Estadual contava com 48% de seus professores trabalhando neste regime e, passaram-se dez anos consecutivos sem a realização de concursos públicos. Já no governo de Geisel houve uma abertura exigida pelos interesses da política de “distensão”, ocorreram efetivações, classificações e enquadramentos. Marcados pelo autoritarismo em que se encontravam, os professores deixaram que algumas sequelas deste sistema servissem para obstruir a tão desejada luta por eles enfrentada. Como exemplo, podem-se destacar as atitudes de repúdio a diretores de escolas, como se eles fossem os únicos responsáveis pelos traumatismos educacionais na escola pública.

Todavia, sabe-se que, com raras exceções, os diretores serviam apenas como “testa de ferro” dos governantes maiores que ditavam normas, regras e ordens, e eles ficavam obrigados a obedecer e ainda prestar contas do resultado de suas tarefas, porque dependiam do emprego para garantir a sua sobrevivência. Viviam amordaçados, frustrados e angustiados, e o anseio de mudança crescia a cada dia.

Nessa conjuntura, o processo de conscientização e adesão à nova forma de exercício do poder na escola, bem como a institucionalização da gestão democrática e participativa vem se dando de uma forma lenta com avanços e recuos, mas a luta continua.

O Estado de Minas Gerais foi um dos protagonistas no movimento de reformas no sentido da democratização da Educação. Ao realizarem o I Congresso Mineiro de Educação, no período de agosto a outubro de 1983, os educadores mineiros, reivindicando a eleição direta de diretores e a administração colegiada, são considerados pioneiros no processo de democratização das instituições escolares.

Nessa perspectiva de mudança, a Constituição Federal de 1988 instituiu uma maior abertura para a democratização do ensino, abrindo espaço para que os profissionais da educação, como toda comunidade possa organizar, gerir e conduzir a escola e o sistema educacional de forma que todos possam pensar, criar e participar, recoloca a valorização dos profissionais do magistério e coloca a gestão democrática e participativa em pauta.

3. GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ TRÊS ANOS DE IDADE

A creche surge a partir do século XIX no Brasil, em meio ao surgimento do capitalismo e do industrialismo, sendo que ambos proporcionaram o crescimento urbano das cidades. Dessa maneira surgiu a necessidade dos pais, tanto a mulher quanto o homem, de se ter um local na qual poderiam estar deixando seus filhos seguros e bem cuidados para que pudessem trabalhar, é neste momento que se dão início as atividades nas instituições de educação infantil, as denominadas creches. Sendo assim:

“As creches assim denominadas eram consideradas como asilos para a primeira infância, estas foram criadas para atender as crianças filhas de mães trabalhadoras, onde predominava o caráter assistencialista, priorizando o atendimento das crianças social e economicamente desfavorecidas.” (FLORES; TOMAZZETTI, 2012).

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento das instituições de ensino proporcionou à criança o direito de frequentar um ambiente educacional, sendo assim foi a partir da Lei nº 9394/96, que estabeleceu novas diretrizes e bases para educação nacional e orientando o atendimento a crianças em creches até três anos de idade, e pré-escolas de quatro a cinco anos, constituindo a educação infantil, nível que integra a educação básica.

“De certa forma o município é o órgão competente que deve desenvolver atividades relacionadas às creches e pré-escolas, assim recebe auxílio da secretaria municipal de educação para trabalhar na formação dos quadros dessas instituições infantis, onde traça suas metas e objetivos a serem alcançados.” (OLIVEIRA, SARAT, 2009, p.135).

A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.

Os cuidados aplicados na creche não se reduzem apenas ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, a fome, a sede e a higiene, incluem também a criação de um ambiente com segurança física e psicológica, sendo assim o ato de educar e cuidar são formas de acolher e de levar o bem-estar a criança.

No que se refere à gestão escolar da creche, é importante ressaltar que a coordenador(a) ou gestor ao desenvolver juntamente com uma gestão participativa, tem autonomia para elaborar seu projeto pedagógico e estruturá-lo quando for necessário, isso para garantir a qualidade educacional na instituição. Com isso:

“A definição de uma proposta pedagógica para a creche deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador.” (OLIVEIRA, 2005, p. 49).

Para atender as necessidades infantis de desenvolvimento é preciso que a instituição tenha uma gestão coletiva, superando o modelo individualista presente em nossa sociedade. Sendo o trabalho de forma coletiva, os profissionais atuantes criam pressupostos,

acordos e regras básicas, que são assumidas e transmitidas de modo que as crianças tenham um atendimento com qualidade e a prática seja direcionada ao desenvolvimento da mesma.

Contudo é preciso que as instituições infantis, (as creches), sejam comprometidas com uma gestão que busque a participação da comunidade escolar, dos funcionários, monitores e professores, e juntos consigam construir uma gestão escolar preocupada com o desenvolvimento das pequenas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a grande distância que existe entre a teoria e a prática. Discursar sobre esse tema e criticar é muito fácil, o difícil é colocar a fala em cena, ou seja, praticar. No âmbito do contexto escolar é mais simples condenar atos de terceiros do que comprometer-se e começar a agir. É bem mais simples denominar tarefas e encontrar responsáveis para cada coisa do que dizer “vamos construir juntos”.

Constata-se então que não bastam apenas grandes autores e estudiosos com suas excelentes teorias sobre gestão democrática, restritas ao universo universitário.

É preciso que se encontrem formas dessas teorias penetrarem o universo das escolas públicas, cujas comunidades a que atendem são constituídas por crianças, jovens e adultos, onde os pais na sua grande maioria têm pouca ou nenhuma escolaridade, e, portanto, com poucas condições de sozinhos terem acesso a esses conhecimentos.

Faz-se necessário que os profissionais interessados nesse tema comecem a ajudar no processo de conscientização através seminários, debates, palestras no interior das escolas e até mesmo fora delas, usando linguagens claras e atraentes, para que essa classe mais humilde possa se interessar conhecendo seus reais direitos e deveres frente às escolas.

A partir desses princípios a comunidade externa juntamente com os profissionais da educação podem abraçar essa luta saindo assim da onda de descrença e comodismo.

Então é necessário que se criem estratégias desse tema, para que ele possa em um futuro não distante vir a vigorar plenamente e não apenas no faz de conta, mas de forma concreta, lembrando que não é apenas a eleição de diretores que garante a democratização do ensino, é preciso muito mais que isso, e muito importante que se incentive constantemente a comunidade escolar a conhecer o conselho e a se engajar no mesmo com o intuito de melhoria para a escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D. A Contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, L. A. O. Um novo paradigma da gestão democrática escolar. Florianópolis: UDESC\ CEAD, 2002.

BRASIL - Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

FLÔRES, V. M. S.; TOMAZZETTI, C. M. A gestão na educação infantil: concepções e práticas. In: IX ANPE-DSUL 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

HORA, D. L. Gestão Democrática na Escola. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, H. A escola participativa e o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, L. C.V; SARAT, M. Educação Infantil: História e Gestão Educacional. Dourados, MS. 2009.

OLIVEIRA, I. B. A Democracia no cotidiano da escolar. (org.)- Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3. ed. 2005.

PARO. V.H. Administração escolar: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SILVA, J. M. A Autonomia da Escola Pública. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, I. P. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível. Papirus, Campinas, 1996.



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

EDUCAR E EVOLUIR