

EDUCAR E EVOLUIR

ISSN 2596-2116

VOLUME 1 • NUMERO 12 • SETEMBRO DE 2024



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional

Quarta Edição - Volume 1 – N 12, (Setembro de 2024)

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 12
(Setembro de 2024)

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** | **A INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA**
- Valquíria Neves Guião
- 13** | **ENSINO DE LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Daiana Silva Santos
- 20** | **FRACASSO ESCOLAR E VIOLÊNCIA NO ENSINO**
- Nilzilene Adelaide de Oliveira
- 26** | **INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO**
- Josimone da Silva Santos
- 32** | **O LUDICO E A MÚSICA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR**
- Josimone da Silva Santos
- 38** | **O LUDICO NA ESCOLA**
- Valquíria Neves Guião
- 44** | **TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO**
- Daiana Silva Santos
- 51** | **TECNOLOGIAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**
- Valquíria Neves Guião

A INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

Valquíria Neves Guião

Graduada em licenciatura plena em geografia pela faculdade Integrada de Guarulhos- FIG no ano 2000, graduada em artes cênicas pela faculdade Paulista de Artes - FPA no ano 2005, graduada em pedagogia pela universidade Bandeirantes- UNIBAN no ano 2006.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo proporcionar uma análise e reflexão a respeito da inserção do aluno com autismo, o conhecimento do autismo é ainda, muito vago, cheio de preconceitos. por isso, é importante aumentar a sensibilidade do público ao que o autista acarreta, aos direitos das pessoas com autismo, as suas dificuldades de adaptação a uma sociedade inflexível que não satisfaz as suas necessidades diferentes e específicas. é necessário adotar ações políticas e que as crianças autistas não sejam privadas do seu direito de viver uma vida plena tendo em conta as suas possibilidades excepcionais.

Palavras-chave: Autismo. Família. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to provide an analysis and reflection regarding the insertion of students with autism, knowledge of autism is still very vague, full of prejudices. Therefore, it is important to increase public sensitivity to what being autistic entails, to the rights of people with autism, their difficulties in adapting to an inflexible society that does not satisfy their different and specific needs. It is necessary to adopt political actions and that autistic children are not deprived of their right to live a full life taking into account their exceptional possibilities.

Keywords: Autism. Family. Education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho realiza-se pelo desejo de conhecer o Autismo e ter uma noção de como trabalhar com pessoas portadoras e fornecer informações atualizadas.

Relataremos sobre o autismo e suas consequências na vida de um indivíduo, de sua família e de todas as

pessoas envolvidas no processo educacional.

Esperamos contribuir de alguma maneira com as pessoas que desejam conhecer um pouco mais sobre esta síndrome.

Os efeitos provocados pelo autismo na vida da criança, no cotidiano de sua família e dos envolvidos em seu processo de desenvolvimento são muito importantes para a compreensão e tratamento, e para que se possa desenvolver um trabalho conjunto de profissionais de diversas áreas que lidam com o autismo, o próprio autista e seus familiares.

A principal preocupação não é a indicação dos métodos, técnicas ou medicamentos, afinal cada caso deve ser tratado com exclusividade, respeitando o SER HUMANO em suas particularidades.

Deparamo-nos com o espanto das pessoas ao descobrirem que os indivíduos do autismo não “funcionam” da mesma maneira. As pessoas não se dão conta de que cada um de nós tem seu jeito de SER e que temos o direito de ESTAR mudando a cada instante.

Com a apresentação deste trabalho, esperamos que todos possam olhar o autismo de forma diferente, com mais respeito e menos preconceito, abrindo assim, espaços e oportunidades, proporcionando igualdade de condições, dignidade e qualidade de vida para as pessoas portadoras de síndrome.

O objetivo deste artigo é aprofundar o conhecimento sobre a educação de crianças autistas; bem como discutir a importância da educação inclusiva, no intuito de esclarecer os benefícios da inserção social para o desenvolvimento destas crianças.

Mostrar a relação entre a educação inclusiva e a inserção social objetivando a contribuição no desenvolvimento de crianças autistas.

A ciência evoluiu no que diz respeito ao Autismo, porém ainda há muito para se pesquisar, pois mitos e conceitos ultrapassados predominam sobre essa síndrome.

Para tanto, faz-se necessário contribuir com informações, a fim de que as pessoas (pais, professores e inte-

ressados) conheçam um pouco mais sobre o Autismo e assegure à criança autista o direito de ser educada, respeitada compreendida em suas necessidades.

Essa pesquisa foi feita através de coleta de dados em livros, revistas e em sites da Internet. Trata-se de estudos realizados acerca do autismo e suas especificidades.

1. O QUE É O AUTISMO?

Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de forma grave por toda a vida. É uma desordem na qual a criança não consegue desenvolver relações sociais normais, se comporta de modo compulsivo e ritualista e geralmente não desenvolve inteligência normal.

A hiperatividade, assim como falta de concentração, agressividade e dificuldade em aprender pelos métodos de ensino convencionais são características do autismo.

Schwartznan (2003) define autismo infantil da seguinte maneira:

“O autismo infantil é um distúrbio do desenvolvimento com bases neurobiológicas, que afeta cerca de 4 a 10 em cada 10.000 indivíduos, e cuja incidência é maior em indivíduos do sexo masculino, na proporção de quatro indivíduos do sexo masculino para cada um do sexo feminino.” (2003, p.3)

Trata-se de uma patologia diferente do retardo mental, embora muitas vezes confundido.

O autismo infantil caracteriza-se por uma interiorização intensa, uma espécie de fechamento de si mesmo. A incapacidade de relacionar-se normalmente com pessoas pode aparecer bem cedo, quando ainda bebê e constitui o principal sintoma dessa perturbação que faz a criança viver num mundo todo particular.

Quando nasce, a criança apresenta características normais. Os sinais do autismo aparecem no primeiro ano de vida e sempre antes dos três anos de idade; mas, geralmente aos oito meses é que se percebe a ausência dos movimentos observados em uma criança comum.

O autismo é chamado de síndrome por ainda não ter uma causa definida.

Como qualquer síndrome, o grau de comprometimento pode variar do mais intenso ao mais brando e atinge todas as pessoas, não importando a classe social.

O autismo é geralmente diagnosticado por um médico neuropediatra ou por um psiquiatra especializado em autismo. Embora não se tenha uma causa específica, há várias suspeitas de possíveis causas e as pesquisas continuam.

A princípio foi valorizada a hipótese de que o autismo era causado por fatores psicológicos, sendo que os pais eram responsáveis pelo surgimento desse quadro por apresentarem um comportamento frio e obsessivo com seus filhos. Tempos depois, essa hipótese foi deixada de lado pela literatura médica, e hoje o autismo é considerado uma desordem neurobiológica, mesmo ainda sendo desconhecido o mecanismo preciso da doença. A primeira tentativa de definição do autismo foi dada no ano de 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner. Este verificou que a síndrome pode aparecer depois de um desenvolvimento aparentemente normal, no primeiro ou no segundo ano de vida.

A idade de início faz parte integrante dos critérios para o diagnóstico do autismo, sendo o limite fixado em torno dos trinta meses, aproximadamente. De qualquer forma, é sempre difícil situar com precisão a idade exata do surgimento, pois não há um total acordo sobre os testes que possam definir quais são os sintomas considerados primários ou secundários. Os sintomas comuns descritos para um primeiro diagnóstico são:

- Isolamento;
- Distúrbios de comunicação;
- Imutabilidade (resistência marcada por mínima mudança no ambiente habitual);
- Idade do surgimento dos sintomas.

A Organização Mundial de Saúde define o autismo como sendo um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos a cada 10.000 nascimentos, e surge em populações e raças diferentes.

Além disso, o autismo infantil é mais frequente nos meninos.

O fato de não se apegar faz com que a criança não distinga os pais de outros adultos, mais ainda, elas não procuram ser tocadas e não esperam ser reconfortadas pelos pais quando têm dor ou quanto têm medo.

A maioria dos pacientes tem uma motricidade perturbada pela manifestação contínua de movimentos repetidos e complexos. Os mais típicos envolvem as mãos e os braços. Geralmente a criança bate palma ou faz movimentos oscilatórios, andam nas pontas dos pés, balançam o corpo para frente e para trás, ou ainda batem com as mãos na cabeça.

Às vezes, essas anomalias motoras são interrompidas por episódios de inalterabilidade, entretanto, essas características não estão presentes em todas as crianças autistas, porém são frequentes os comportamentos automutiladores como arrancar os cabelos, se bater ou se morder. A criança autista tem muito interesse

pelos objetos, e dependendo do momento, dedica todo carinho ou maltrata como se fossem seres reais. Fora desse mundo, é totalmente incapaz de qualquer relacionamento e, mesmo com o barulho, conversas e intenso movimento o autista não se incomoda, como se nada visse.

Há, porém, duas coisas que a criança autista faz questão de manter: ordem e rotina. Esse interesse é tão obsessivo que qualquer mudança – de casa, ou simplesmente na posição dos móveis – o deixa desesperado. Assim sendo, mantém organizados seus brinquedos sempre da mesma forma.

Por menor que seja a mudança no ambiente da criança autista, essa alteração pode provocar reações explosivas.

O humor do autista pode se alterar de um instante para o outro, passando do riso incontrolável e, aparentemente sem razão, aos choros inexplicáveis, ou seja, as emoções entram constantemente em contradição com a situação.

Alguns autistas têm memória excelente e aprendem novas palavras com facilidade, mesmo as mais complexas. Entretanto, muitas dessas crianças permanecem mudas, e mesmo as que falam, a linguagem não será um meio de comunicação durante longo tempo, mas apenas uma forma de combinar palavras decoradas.

Alguns conseguem fazer cálculos mentais rapidamente e com competência. Isso ocorre desde a idade de quatro anos de idade e atinge seu máximo por volta dos sete anos.

No que tange a comunicação não verbal, ela é também limitada, e às vezes ausente. As expressões gestuais ou mímicas não existem, e a criança não é capaz de atribuir um valor simbólico aos gestos.

Na maioria dos casos, os pais procuram um médico por suspeitarem de que seu filho é retardado ou surdo, ou por apresentar outras perturbações, tais como pesadelos, fobias e tiques. No entanto, os testes demonstram que raramente há surdez ou retardo. Ao contrário, os vocabulários utilizados por essas crianças e a memória desenvolvida, demonstram bom nível de inteligência.

1.1. RISCO FAMILIAR

Os estudos genéticos mostram que o risco de que ocorra a síndrome na mesma família é de 2% a 13,8%.

Investigações científicas demonstram haver risco de várias alterações relacionadas ao desenvolvimento entre os familiares dos indivíduos com autismo, principalmente doenças de origem psiquiátrica, neurológica e genética, entre elas: transtornos relacionados a subs-

tâncias, transtornos de humor (afetivos).

Há muitas coisas que podem ser feitas pelo autista. A principal é acreditar que ele tem potencial para aprender. Alguns autistas raros conseguem se formar, constituir família e ter uma vida profissional normal.

Há pessoas autistas que nunca suspeitaram que o são, devido sua grande dificuldade em se comunicar, eles muitas vezes tem um desempenho fraco na escola, vivem em um mundo que não conseguem compreender. Nesses casos podem crescer frustrados e responder ao mundo com gritos e com agressões, muitas vezes, se auto - agredem, se machucam para descarregar sua frustração em não serem compreendidos.

A educação deve começar o mais cedo possível e não pode parar na adolescência ou na idade adulta. O ideal é que essas intervenções sejam iniciadas antes dos quatro anos de idade. Os sintomas do autismo geralmente persistem ao longo de toda a vida. O papel do professor da pré-escola é fundamental, bem como do pediatra. A partir do diagnóstico precoce, é preciso iniciar uma estratégia educacional para superar dificuldades de criança, de forma que ela consiga se relacionar com as outras pessoas e assim possa aprender.

O autista compreende melhor as informações quando apresentadas visualmente do que quando apresentadas verbalmente. Algumas famílias e escolas colocam na parede um quadro com atividades do dia e utilizam fotos e desenhos que demonstrem a ordem em que as coisas devem acontecer. Entre cada atividade, a criança deverá ser levada ao quadro para adquirir o hábito de procurar qual é a próxima atividade que deverá ser realizada.

Nesse contexto, o papel da escola é muito importante. É nesse ambiente que ocorre o contato natural com outras crianças.

Contudo, não basta inseri-la no grupo, sem que haja intervenção adequada, pois a criança ficará isolada, sem dirigir a atenção para a atividade.

O ideal é a criança estar na escola regular com a presença de um facilitador.

2. INTEGRAÇÃO SOCIAL DOS AUTISTAS

Para a integração da criança autista a não autista é recomendável formar grupos misturando as crianças de preferência com a mesma idade. Os encontros serão realizados num período de vinte minutos, três vezes por semana. Após a atividade o grupo poderá lanchar junto.

Um programa de prioridade deve ser desenvolvido para cada criança autista (exemplo: permitir a proximidade de outros, aprender a participar de uma roda).

A família deve trabalhar junto no mesmo sentido. Tem que haver uma rotina nas atividades. Desenvolver tarefas atraentes, sempre com novidades para promover um ambiente especialmente positivo para todos.

Os distúrbios da interação social dos autistas podem ser observados desde o início da vida.

Os autistas não compreendem como se estabelecem as relações de amizade. Algumas não têm amigos e outras acreditam que todas as crianças de sua sala de aula são seus amigos.

Com o passar de ano, as anormalidades de relacionamento social tendem a diminuir, bem como as resistências de ser tocado ou abraçado.

2.1. REPERTÓRIO RESTRITO DE ATIVIDADES E INTERESSES

As rotinas e rituais costumam se agravar na adolescência, chegando até a caracterizar um diagnóstico de transtorno obsessivo-compulsivo.

Frequentemente, crianças autistas vinculam-se de forma bizarra a determinados objetos ou partes de objetos, tais como pedras, fios, a roda de um carrinho. Os objetos permanecem com a criança durante horas ou dias, e sempre que alguém tenta removê-los, a criança torna-se inquieta ou agressiva, resistindo à mudança.

Movimentos corporais estereotipados são comuns como, por exemplo, balanceio da cabeça, movimentos com os dedos, saltos e rodopios. Esses movimentos costumam ocorrer, principalmente, entre os mais jovens. A utilização do corpo como forma de expressão, na educação especial é de extrema importância, não só para indivíduos com diversas síndromes, que utilizam outras formas de linguagem acompanhadas da palavra para se expressar, como para qualquer ser humano, pois o corpo transmite muito mais que simples gestos, ele pode expressar sentimentos. A palavra é uma representação da consciência humana. É com ela que o homem se comunica. Na educação, a forma do indivíduo se comunicar está na linguagem.

Os métodos que podem ser utilizados para inserir o autista na sociedade permitem a ele comunicar-se com o mundo, visando uma concepção de linguagem mais ampla, permitindo um desenvolvimento na comunicação e estabelecendo um direito maior à cidadania. Trabalhando nesta direção, os resultados serão de uma inclusão do autista na forma de comunicar-se com seu grupo cotidiano, podendo com isto, contribuir para uma autonomia na sua relação com as atividades mais próximas que o cerca.

Faz-se necessário estimular a linguagem corporal, atendendo a maneira dele de se mover e de como se relacionar com o mundo, através de seus movimentos. O educador é considerado também um analista, pois este age de maneira que permita a heterogenização na sala de aula, diferenças entre as síndromes e até mesmo transtornos. Cabe ao professor o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmitir aos seus alunos.

3. A EDUCAÇÃO DO AUTISTA

“O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não de simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram- homens que sejam criadores, inventores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que tenham a capacidade de crítica e de verificação e que não aceitem tudo que lhes é oferecido.” (Jean Piaget apud L.O. Lima, Piaget - Sugestões aos educadores, p.155).

A educação do autista requer métodos específicos e especiais, a fim de tornar a vida dessa criança mais significativa, dotando-a de certas habilidades úteis que possam aumentar sua capacidade de lidar e ter prazer com a vida. O processo ensino-aprendizagem dessas crianças deve ser diferenciado, pois eles têm dificuldades de relacionamento.

“É importante que os mestres proponham às crianças materiais, situações e ocasiões que lhes permitam progredir. Não se trata de deixar as crianças fazerem tudo que desejam. Trata-se de colocá-las em face da situações que suscitem novos problemas, encadeando-os uns nos outros. É necessário dirigi-las, deixando-as livres.” (L. O. Lima, Piaget – Sugestões aos educadores, p.154).

Para que a aprendizagem do autista seja significativa é preciso que sejam observados alguns pontos:

- O programa educacional deve ser individual, pois oferece melhores resultados.
 - O ambiente de ensino não deve ser restringido às instituições. É importante que seja estendido ao lar da criança, com a participação direta dos pais.
 - É importante que o educador ou pais obtenham a atenção da criança dando-lhe uma coisa que ela consiga fazer e uma que ela não consiga, para obrigá-la a superar suas limitações.
 - A obediência pode ser obtida pela persistência.
- É extremamente vital que os pais conversem com os

professores da escola e que acompanhem o desenvolvimento da criança, regularmente.

3.1. INCLUSÃO

Não se pode deixar a criança somente em classe especial, pois isso impede que ela, ao conviver em um ambiente provocador, se desenvolva.

Segundo Jean Piaget “nossa possibilidade de conhecer é a resposta que damos às solicitações do meio”. (Lima, 2006).

Profissionais despreparados para atendê-los ou pouco apoio dado a eles faz com que muitos professores achem que a escola, para quem tem deficiência é um espaço somente para a recreação e não para um aprendizado significativo.

É preciso estar atento ao fato de que cada criança aprende de forma diferente e num ritmo próprio, pois cada deficiência requer estratégias e materiais específicos e diversificados. No entanto, é de extrema importância refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através da perspectiva sociocultural significava considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica de realidade construída sócio e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação. É preciso valorizar a diversidade de classes sociais, de cultura, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de regiões, entre outros, como o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Para Piaget, o sujeito é a fonte principal de seu próprio desenvolvimento. O que constitui o progresso é a sua própria atividade sobre o meio, ou suas próprias reações ativas sobre o meio. (Lima, 1999)

Todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e onde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A inclusão é possível e aumenta as possibilidades dos indivíduos identificados com necessidades especiais de estabelecer significativos laços de amizade, desenvolvem-se físico e cognitivamente e de serem membros ativos na construção de conhecimentos. Portanto, a inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido. Inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severo no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas. O portador de necessidades educacionais especiais não deve ser visto isoladamente. Nas relações sociais que o aluno deverá estar envolvido, sua identidade poderá ser resignificada e concretizada de maneira positiva.

Precisamos rever nossa necessidade de desejar o outro conforme a nossa imagem. Estarmos atentos para o fato de o portador de necessidades especiais estar incluso não o transforma em normal no sentido de que suas peculiaridades estejam superadas, pelo contrário, ele continua com suas limitações que deverão ser respeitadas e atendidas.

Para uma inclusão bem sucedida, tanto depende do desejo do professor, dos pais, assim como do desejo do aluno querer fazer ou não parte dessa mudança.

O poder das políticas públicas poderá contribuir para criar espaços, assegurarem direitos e deveres, promoverem projetos mais eficientes, mas não dá garantia nenhuma sobre a verdadeira inclusão entre pessoas se de fato não nos envolvermos. Envolver dá trabalho, leva à responsabilidade e compromisso, é caminhar a passos curtos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, H. O. Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades especiais. Porto Alegre : Meditação. 2005.

BOSA, C. A. Autismo. Intervenções psicopedagógicas. Revista Brasileira de Psiquiatria.28,47-53. 2006.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRANCISCO, Baptista A. J. Autismo. Disponível em: <http://revistavivasaude.uol.com.br/família/criança-autistas-na-escola.282>>. Acesso em: 02 Fev. 2024.

JOSÉ, Elisabete. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

KENSKY, V. M. Múltiplas linguagens na escola: Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LEBOYER, Marion. Autismo infantil: Fatos e modelos. Campinas: Papirus, 2002.

LIMA, Lauro De Oliveira. Piaget: Sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1999.

NUNES, Sobrinho. Formação dos professores. Disponível em: <http://www.revistapsicologia.utc.br/index.php>>. Acesso em 04 Fev. 2024.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. Educação Escolar brasileira: Estrutura, administração, Legislação. São Paulo: Pioneira, 1999.

SCHWARTZMAN, J. S. Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

ENSINO DE LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiana Silva Santos

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008); Especialista em Educação para a infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela AVM Faculdade Integrada (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Professora Izabel Aparecida Cristóvão da Luz, Professora de Educação Básica - na EE Antônio de Pádua Vieira.



RESUMO

Na atualidade, discussões relativas ao ensino de Libras têm estado cada vez mais presentes no âmbito escolar, especialmente no contexto da Educação Especial e da inclusão educacional. Em 1952, a cidade de São Paulo, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, iniciou a formação educacional para pessoas com deficiência, criando o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas no centro da capital paulista. A partir da década de 1970, a inclusão de alunos com deficiência se tornou uma preocupação da Gestão Pública, resultando na criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais, além de legislações específicas. Apesar desses avanços, o ensino de Libras ainda enfrenta desafios significativos. Um problema crítico é a questão da regionalidade e as avaliações externas, onde muitas vezes, a criança surda realiza uma avaliação que não é acessível a ela devido às variações regionais da Libras. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a Educação Especial e o processo de inclusão, com um foco específico no ensino de Libras, respeitando a língua e a diversidade cultural, a fim de que o estudante surdo se aproprie dela de forma igualitária em todas as instituições de ensino. Para isso, utilizou-se aporte teórico baseado em diferentes autores que discutem a contextualização do ensino de Libras e suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes surdos. Os resultados indicam que no Brasil, cada região ensina sinais diferentes, o que compromete o desenvolvimento dos estudantes, especialmente em avaliações externas que deveriam ser acessíveis em Libras. Portanto, é necessário também avaliar a ética profissional dos intérpretes.

Palavras-chave: Educação Especial; Libras; Surdez; Legislação.

ABSTRACT

Currently, discussions regarding the teaching of Libras have been increasingly present in the school environment, especially in the context of Special Education and educational inclusion. In 1952, the city of São Paulo, together with the Municipal Department of Education, began educational training for people with disabilities, creating the first Educational Center for Deaf Children in the center of the capital of São Paulo. From the 1970s onwards, the inclusion of students with disabilities became a concern of Public Management, resulting in the creation of public and private institutions, federal and state regulatory bodies, in addition to specific legislation. Despite these advances, teaching Libras still faces significant challenges. A critical problem is the issue of regionality and external assessments, where deaf children often undertake an assessment that is not accessible to them due to regional variations in Libras. The objective of this work is to reflect on Special Education and the inclusion process, with a specific focus on teaching Libras, respecting language and cultural diversity, so that deaf students can use it equally in all institutions. For this, theoretical support was used based on different authors who discuss the contextualization of teaching Libras and its contributions to the development of deaf students. The results indicate that in Brazil, each region teaches different signs, which compromises the development of students, especially in external assessments that should be accessible in Libras. Therefore, it is also necessary to evaluate the professional ethics of interpreters.

Keywords: Special Education; Pounds; Deafness; Legislation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho envolve discussões a respeito das Políticas Públicas e Educação, com um foco especial nos estudantes com surdez, considerando o processo da Educação Especial e Inclusiva, fundamentado nos direitos de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes. Este processo de inclusão educacional é relativamente recente no Brasil, especialmente quando comparado a outros países.

Historicamente, a preocupação estava centrada na saúde das pessoas com deficiência, negligenciando sua escolarização. As escolas de ensino regular atendiam apenas um grupo seletivo de estudantes, aproveitando-se da ausência de legislação adequada e, assim, excluindo as pessoas com deficiência. Com o tempo, a democratização do ensino começou a ocorrer, introduzindo o acesso dos estudantes com deficiência às classes regulares, inicialmente apenas para integrá-los. Apesar disso, essas mudanças foram significativas e trouxeram grandes transformações para o cenário educacional.

Dois movimentos foram cruciais para essa mudança: a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca em 1994. Atualmente, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está firmemente presente nas discussões governamentais, reconhecendo entre outros direitos, o acesso e a permanência na escola, respeitando e atendendo às especificidades e necessidades de cada estudante.

Particularmente, as discussões sobre o ensino de Libras têm sido cada vez mais abordadas nas Políticas Públicas e no ambiente escolar. Em 1952, na cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou a formação educacional para pessoas com deficiência, criando o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas. A partir da década de 1970, o tema ganhou atenção da Gestão Pública, resultando na criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais, além de legislação específica.

Apesar desses avanços, o ensino de Libras ainda enfrenta desafios significativos. A comunicação, essencial para facilitar as relações sociais, envolve pelo menos três componentes: o emissor, a mensagem e o receptor. Assim, o ato de comunicar não pode ser visto apenas como uma tarefa simples, especialmente quando se trata de garantir que a comunicação seja acessível e eficaz para todos, incluindo os estudantes surdos.

Esses desafios incluem a questão da regionalidade e as avaliações externas, onde muitas vezes, a criança surda realiza uma avaliação que não é acessível devido às variações regionais da Libras. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a Educação Especial e o processo de inclusão, com um foco específico no ensino de Libras, respeitando a língua e a diversidade cultural, a fim de que o estudante surdo se aproprie dela de forma igualitária em todas as instituições de ensino. Foi utilizado aporte teórico baseado em diferentes autores que discutem a contextualização do ensino de Libras e suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes surdos.

1 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Todas as pessoas têm o direito de frequentar o ensino regular, havendo a necessidade por parte das escolas em transformar os diferentes ambientes a fim de acolher melhor os estudantes, sem que estes sejam obrigados a se adaptar ao que já existe, mas garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem (NASCI-MENTO, 2015).

Antes de 1854, as pessoas com deficiência não eram reconhecidas pela sociedade. Na área educacional, a situação era semelhante, pois as escolas de ensino regular atendiam apenas a um grupo seletivo de estudantes, o que excluía pessoas pobres, negros e pessoas com deficiência.

No Brasil, esse ano foi marcado pelo Decreto nº 1.428/1854 que criava o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, com o intuito de atender pessoas com deficiência auditiva e visual.

Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, voltado para o atendimento de pessoas com deficiência mental. Aproximadamente duas décadas depois, a Fundação Getúlio Vargas começou a preparar os professores para trabalhar com estudantes cegos e outros tipos de deficiência visual.

Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (MAZZOTA, 2005, p. 33).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada em 1954 e continua operando até hoje,

oferecendo atendimento a diferentes tipos de deficiência de forma mais humana e igualitária, com crescente participação da comunidade, dos pais e amigos. Este movimento impulsionou a criação de diversos órgãos, instituições e Políticas Públicas voltadas para garantir os direitos das pessoas com deficiência. Araújo (1997) destaca que a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967 foi instrumental para várias mudanças no Brasil.

Em 1971, a Lei nº 5.692 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reconhecendo a necessidade de tratamento especial para “deficiências físicas, mentais, aqueles que se encontram em atraso notável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1961).

O marco definitivo veio com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, que incorporou vários artigos (5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, incisos IV e V; 208, inciso III; e 227, parágrafos I e II) assegurando direitos às pessoas com deficiência.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994 foi um evento crucial que discutiu os direitos das pessoas com deficiência, resultando na produção de um documento que promovia a inclusão dessas pessoas em classes de ensino regular comum. Este documento visava garantir a inclusão, socialização e métodos pedagógicos centrados nos estudantes com deficiência (TAKAHASHI et al., 2014).

No Brasil, a partir dessa data, foram implementadas diversas Políticas Públicas por meio de leis, normas e decretos, especialmente na rede pública de ensino, para assegurar os direitos desses estudantes.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação trouxe novas diretrizes para fortalecer ainda mais a educação inclusiva. A Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação apresenta o capítulo 8 destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos.

Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 1).

Rogalski (2010) argumenta que, ao separar os estudantes com deficiência dos demais, a inclusão deixa de existir. Portanto, as Políticas Públicas devem assegurar os direitos dos estudantes com deficiência para que possam frequentar as salas comuns, promovendo sua socialização e desenvolvimento. No entanto, divergên-

cias políticas e sociais ainda dificultam a plena implementação do processo de inclusão.

2 SOBRE A REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO PAULO

Em relação aos aspectos legais da Educação Especial e Inclusiva no Estado de São Paulo, a legislação educacional estadual, em conjunto com a Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP), criou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994, permitindo o ingresso de estudantes com deficiência na escola regular.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) foram pioneiras no atendimento à Educação Especial, tendo avançado significativamente desde 1951, quando foi criada a primeira escola municipal para estudantes com deficiência auditiva.

Desde então, foram promulgadas diversas leis, decretos e projetos, além de investimentos em formação continuada para professores e a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), entre outras ações que promovem a inclusão dos estudantes com deficiência.

Um dos acontecimentos mais importantes no município foi a promulgação do decreto que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino.

Este decreto discutiu a criação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES), paralelas às classes regulares. Até 2004, foram instaladas 99 salas, demonstrando o compromisso da SME com o atendimento pedagógico. O Decreto nº 45.415/2004 estabeleceu diretrizes e normas para a Política de Atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino.

O Artigo 2º do decreto assegurou a matrícula de qualquer estudante na classe regular comum, vedando qualquer forma de discriminação. O decreto também determinou que os serviços de Educação Especial deveriam ser prestados, em conjunto ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e pelas seis Escolas Municipais já existentes.

Por fim, o Artigo 4º estabeleceu que estudantes com deficiência, limitações e/ou disfunções no processo de desenvolvimento deveriam ser encaminhados aos serviços de Educação Especial após uma avaliação e diag-

nóstico que comprovassem a real necessidade.

Essa legislação e as ações implementadas pela SME demonstram um esforço contínuo para garantir que os estudantes com deficiência recebam a educação inclusiva a que têm direito, respeitando suas especificidades e promovendo seu desenvolvimento integral.

Após o Decreto, houve avanços significativos entre 2005 e 2008 no que se refere à consolidação e ampliação dos serviços, bem como ao aumento do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Voltando ao contexto estadual, a Deliberação CEE nº 68, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, estabeleceu normas e procedimentos considerados essenciais para a implementação eficaz da educação inclusiva. Essa deliberação reforçou a necessidade de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no ensino regular, assegurando que as escolas estivessem preparadas para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Além disso, a Deliberação CEE nº 68 destacou a importância de uma formação continuada para os professores, capacitando-os para lidar com a diversidade dentro das salas de aula. Também foi enfatizada a necessidade de adaptar o currículo e os materiais didáticos para tornar o ensino mais acessível e inclusivo.

Essas medidas contribuíram para que as escolas desenvolvessem práticas pedagógicas inclusivas, promovendo um ambiente de aprendizado que respeitasse e valorizasse as diferenças individuais. Ao garantir que todos os estudantes tivessem as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, a Deliberação CEE nº 68 representou um passo importante na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, a implementação dessas políticas e procedimentos reflete um compromisso contínuo com a inclusão educacional, assegurando que os estudantes com deficiência recebam um atendimento adequado e igualitário, conforme previsto pela legislação vigente. Esses avanços demonstram a importância de uma abordagem inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade, promovendo uma educação de qualidade para todos.

A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (SÃO PAULO, 2007, s/p.).

A Resolução SE nº 11/2008 tratou da educação escolar de estudantes com deficiência, indicando que esses alunos deveriam, preferencialmente, frequentar salas regulares comuns, recebendo apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em outra instituição.

Essa resolução reforça a importância da inclusão e da integração dos estudantes com deficiência no ambiente escolar regular, garantindo que eles tenham acesso ao mesmo currículo e oportunidades de aprendizagem que seus colegas sem deficiência.

No Artigo 3º, a Secretaria de Educação discute que o atendimento a esses estudantes deveria ser orientado por uma avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar. Essa equipe seria formada pela gestão da escola e pelo docente da sala comum, podendo incluir, quando necessário, a participação de professores especializados da Diretoria de Ensino e profissionais da área da saúde para avaliar aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais (SÃO PAULO, 2009).

Essa abordagem interdisciplinar assegura que todas as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira holística e personalizada.

Em relação à Terminalidade Escolar, a Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI de 2009 estabelece diretrizes específicas para a conclusão do ensino de estudantes com deficiência. Essas diretrizes garantem que os estudantes que não possam seguir o currículo regular até o final recebam uma certificação apropriada que reconheça seu percurso educacional e suas habilidades adquiridas durante o período escolar.

A implementação dessas políticas demonstra um comprometimento significativo com a educação inclusiva, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas necessidades individuais e promova seu desenvolvimento integral. A integração de serviços especializados e o envolvimento de profissionais de diversas áreas são essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo:

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem de idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2009, s/p.).

Em 2010, foi estabelecido o Programa Incluir, por meio do Decreto Municipal nº 51.778, instituindo a Política de Atendimento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação. Esse programa visava construir uma rede de apoio entre o estudante, a instituição e a família, por meio do acompanhamento da trajetória escolar e do processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2010).

Na rede municipal, a Portaria nº 8.764/2016 regulamentou o Decreto nº 57.379/2016, estabelecendo a Política Paulistana de Educação Especial e extinguindo o Programa Incluir. Já na rede estadual, a Resolução SE nº 68 de 2017 dispôs sobre a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em turmas distintas compostas por estudantes conforme suas necessidades.

Essas legislações específicas provocaram transformações importantes na inclusão de pessoas com deficiência, garantindo o direito de todos à educação, conforme consta na Constituição de 1988. As políticas públicas enfatizaram que o simples fato de um aluno frequentar a escola, conviver com seus colegas e professores já justifica sua permanência em sala de aula, destacando a importância da construção do conhecimento em conjunto com a socialização do sujeito (HATTGE e KLAUS, 2014).

Apesar desses avanços, pesquisas mostram que menos de 20% dos professores tinham formação específica em Educação Especial até 2017, e ainda há carência de dados sobre capacitação para lidar com crianças surdas (AZEVEDO, 2017).

Uma iniciativa do governo foi a implementação da Portaria Normativa nº 13/2007, que estabeleceu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visando integrar estudantes com deficiência ao disponibilizar equipamentos, mobília e materiais adaptados, além de incentivar o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC) para estimular a aprendizagem.

No que diz respeito aos professores, a formação continuada e a inclusão de disciplinas como Libras nos cursos de ensino superior são medidas importantes para melhorar a preparação dos educadores.

3. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A evolução da língua de sinais demonstrou seu patrimônio lexical e sua constante mudança. Existem várias línguas de sinais ao redor do mundo, cada uma com sua própria estrutura gramatical. No Brasil, os primeiros passos em relação à comunidade surda surgiram em 1856, com o Instituto dos Surdos-Mudos, seguido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos em 1857, que propiciou o surgimento da Libras.

Na década de 1970, foi introduzida no Brasil a filosofia da comunicação total e, na década de 1980, o bilinguismo. O Brasil se destaca na América Latina por não falar espanhol, possuindo sua própria língua de sinais. A oficialização da Libras ocorreu com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/02, reconhecendo legalmente a importância dessa língua.

A comunicação da comunidade surda foi respaldada pela legislação, que trouxe o acesso e o ensino de Libras, bem como a formação de intérpretes. Assim, a língua de sinais foi reconhecida como uma língua legítima, respaldada pela linguística (FELIPE, 2003).

A Libras pode apresentar uma variedade de sinais muito grande por região, exigindo o aprendizado dessas variações para quem trabalha com ela. Isso também ocorre devido à falta de padronização no ensino, com cada comunidade ou grupo ensinando a língua de forma diferente, o que limita sua disseminação e compreensão em grande escala.

É importante ressaltar que a língua de sinais não é uniforme em todo o mundo. No Brasil, a Libras apresenta uma grande variação regional nos sinais, levantando preocupações sobre se está sendo ensinada corretamente e sobre como garantir a comunicação e o entendimento entre os indivíduos diante dessas diferenças.

A presença da Libras na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permite discussões sobre a necessidade de respeitar as singularidades linguísticas da comunidade surda e seu uso no ambiente escolar em todo o país (BRASIL, 2018).

As discussões sobre políticas públicas têm sido constantes, especialmente diante do crescente número de pessoas surdas. No entanto, a falta de dados atualizados levanta questões sobre como garantir o entendimento desses estudantes em avaliações externas que ofereçam acessibilidade em Libras, considerando suas variações linguísticas (TAKAHASHI et al., 2014).

A inclusão da Libras na BNCC, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 10.436/02 e implementado em 2015, é uma conquista significativa para a inclusão social, facilitando o desenvolvimento educacional, pessoal e social dos estudantes surdos e não surdos, legitimando assim um grande avanço social.

Os eixos da BNCC buscam abordar as temáticas pedagógicas, reconhecendo as principais dificuldades enfrentadas pelos surdos na escrita em língua portuguesa, observando que eles frequentemente encontram desafios significativos nesse processo. Portanto, é crucial trabalhar o bilinguismo, integrando Libras e português de forma simultânea.

A educação especial desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no respeito à diversidade cultural, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Dentro desse contexto, o ensino de Libras emerge como um componente crucial para a inclusão dos estudantes surdos, permitindo-lhes participar plenamente da vida acadêmica e social (TAKAHASHI et al., 2014).

A Libras não é apenas um meio de comunicação, mas uma expressão cultural rica e complexa, que deve ser respeitada e valorizada em todas as instituições de ensino. Através do ensino adequado de Libras, as escolas podem garantir que os alunos surdos desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma igualitária, promovendo sua autonomia e autoestima. Para que isso aconteça, é essencial que a educação especial adote abordagens inclusivas que respeitem e celebrem a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos (NASCIMENTO, 2015).

A implementação de um currículo que inclua Libras como disciplina obrigatória é um passo essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Isso implica a formação de professores capacitados em Libras, bem como a disponibilização de materiais didáticos acessíveis e apropriados.

Além disso, é importante promover a sensibilização e a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da língua de sinais, para que todos os membros da escola, desde os alunos até os administradores, compreendam e apoiem a inclusão dos estudantes surdos.

Outro aspecto crucial é a criação de ambientes de aprendizagem bilíngues, onde a Libras e a língua portuguesa coexistam de maneira harmoniosa. Esse modelo bilíngue permite que os alunos surdos desenvolvam suas habilidades em Libras enquanto também aprendem a língua portuguesa, tanto na modalidade escrita quanto na leitura labial, quando possível (AZEVEDO, 2017).

Esse tipo de ambiente promove uma inclusão mais efetiva, garantindo que os estudantes surdos não apenas se apropriem de sua língua materna, mas também tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais que seus colegas ouvintes.

O respeito à diversidade cultural é um princípio básico para a construção de uma educação inclusiva. A cultura surda possui características próprias que devem ser valorizadas e incorporadas no ambiente escolar. As tradições, histórias e experiências da comunidade surda enriquecem o currículo e proporcionam uma perspectiva mais ampla e inclusiva para todos os alunos.

Assim, o ensino de Libras não deve ser visto apenas

como uma necessidade funcional, mas como uma oportunidade de enriquecer o ambiente educacional e promover a diversidade cultural (HATTGE e KLAUS, 2014).

Além disso, a inclusão de estudantes surdos nas atividades escolares e extracurriculares é fundamental para seu desenvolvimento social e emocional. Ao participarem de atividades em que possam usar Libras livremente, os alunos surdos têm a oportunidade de interagir com seus colegas, desenvolver amizades e sentir-se parte integrante da comunidade escolar. Isso contribui para a construção de uma identidade positiva e fortalece o sentido de pertencimento.

Em resumo, a educação especial e o processo de inclusão dos estudantes surdos, com um foco específico no ensino de Libras, são essenciais para garantir que esses alunos se apropriem de sua língua de forma igualitária em todas as instituições de ensino. Ao respeitar e valorizar a língua e a diversidade cultural dos estudantes surdos, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e enriquecedores, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns desafia os professores a se aprofundarem nessas questões, buscando informações e elaborando estratégias diferenciadas para garantir uma educação de qualidade. A construção de uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva baseia-se no desenvolvimento de políticas públicas que visem garantir o direito à educação e atender às necessidades educacionais, abrindo novos caminhos.

As limitações impostas pela deficiência não devem ser obstáculos para a interação do estudante com o mundo. As Tecnologias Assistivas podem ser uma das formas de minimizar essas barreiras, fornecendo recursos que promovam a autonomia. A inclusão dos estudantes com deficiência deve garantir sua participação e aprendizagem, levando em consideração suas especificidades.

Quanto à língua de sinais em nível nacional, sua grande variação regional levanta preocupações sobre a forma como está sendo ensinada, especialmente considerando a falta de padronização e o desafio de garantir a comunicação e o entendimento entre os estudantes diante das diferenças vocabulares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.F. Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.

AZEVEDO, M.O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mai. 2024.

FELIPE, T.A. A função do intérprete na escola e na escolarização do surdo. In: Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões – Seminário Nacional do Ines, 8; Congresso Internacional do Ines, 2, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Ines. p.87-98. 2003.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340 | maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso em: 17 mai. 2024.

MACÊDO, J.A.S. Inclusão: a escola está preparada para ela? Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso em: 16 mai. 2024.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, S.V. Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015.

ROGALSKI, S.M. Histórico do surgimento da educa-

ção especial. Revista de educação do ideal Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010 Semestral; p. 3.

SÃO PAULO. Decreto nº 51.778, de 14 de Setembro de 2010. Institui a política de atendimento de educação especial, por meio do programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2010/5177/51778/decreto-n-51778-2010-institui-a-politica-de-atendimento-de-educacao-especial-por-meio-do-programa-inclui-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 17 mai. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SE 68, de 12-12-2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=28/12/2019%2017:22:15. Acesso em: 17 mai. 2024.

SÃO PAULO. Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009. Disponível em: <http://goo.gl/sPGW32>. Acesso em: 16 mai. 2024.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

FRACASSO ESCOLAR E VIOLÊNCIA NO ENSINO

Nilzilene Adelaide de Oliveira

Pedagogia -Universidade Nove de Julho em 2019, Professora da Educação Infantil e Fundamental 1 na EMEI Prof Maria Aparecida Lara Coiado.



RESUMO

O objetivo deste trabalho tratam-se de dois grandes eixos da realidade social contemporânea, em que de um lado tem-se a preocupação com a escolarização da nação e, de outro lado, a contragosto, tem-se a violência, que, como se verá, tem invadido os portões das escolas brasileiras e, sobre esta deixado sequelas e prejuízos não passíveis de fácil quantificação ou precisão. A respeito das diversas formas com as quais se manifesta a violência na escola, bem como o prejuízo acadêmico que esta tem causado na educação brasileira. É, por assim dizer, um paralelo entre violência e educação, relação esta analisada e pensada dentro dos pilares da psicopedagogia, por livros e sítios eletrônicos sustentados, que, por sua teoria chamada behaviorista, ou comportamentalista, que milita, por meio da vertente do condicionamento operante, em favor da educação, na oportunidade em que se objetivou, precipuamente, oferecer uma solução a aplicar-se no seio escolar brasileiro, com vistas a formar cidadãos éticos, morais e, sobretudo, humanos, sem se olvidar.

Palavras-chave: Violência; Desenvolvimento; Fracasso; Educação.

ABSTRACT

The objective of this work is to deal with two major axes of contemporary social reality, in which on the one hand there is concern with the nation's schooling and, on the other hand, unwillingly, there is violence, which, as we will see, has invaded the gates of Brazilian schools and left consequences and damages that cannot be easily quantified or precisely measured. It concerns the various forms in which violence manifests itself in schools, as well as the academic damage that it has caused in Brazilian education. It is, so to speak, a parallel between violence and education, a relationship that is analyzed and considered within the pillars of

psychopedagogy, supported by books and electronic sites, which, through its so-called behaviorist theory, or behaviorist, which fights, through the aspect of operant conditioning, in favor of education, at the time when it aimed, primarily, to offer a solution to be applied in Brazilian schools, with a view to forming ethical, moral and, above all, human citizens, without forgetting.

Keywords: Violence; Development; Failure; Education.

INTRODUÇÃO

Por derradeiro, sabe-se que toda boa obra demanda uma metodologia sólida, confiável e organizada. Assim sendo, preocupou-se este trabalho em disciplinar seus assuntos de modo logicamente organizados, através do uso de livros, consultas a informações e textos de sítios eletrônicos oficiais e confiáveis, bem como através de relatos de gestores escolares, que puderam, axiologicamente, aconselhar a organização desta obra, bem ainda seu alcance e extensão, tudo em prol de conquistar um aprendizado ampliado sobre o assunto em tela e, também, conquistar a satisfação e interesse do leitor ao debruçar-se sobre estes escritos.

Escrita e pensada a partir de uma visão comportamentalista, esta obra tem por temática a abordagem de dois eixos, conceitualmente diferentes entre si, que deveriam repelar-se, mas que têm caminhado juntos, para o insucesso da escolarização humana.

Trata-se, por assim dizer, dos eixos da educação e da violência que, como dito acima, são conceitualmente diversos, mas que, embora o avançado patamar civilizatório em que se encontra a atual sociedade, relutam em seguir juntos, trilhando, portanto, o caminho do fracasso escolar. Deste modo, a problemática do tema em comento repousa sobre a continuidade desta junção de eixos, uma vez que a violência apodrece e inviabiliza a educação digna de uma sociedade inteira, o que enseja diversos questionamentos, tais como,

até quando será possível conviver com a violência nas escolas? quais serão os reflexos desta destrutiva interação entre violência e educação.

como poderia uma teoria da psicopedagogia ofertar uma solução a este mal que aflige toda a sociedade? Objetiva oferecer uma solução psicopedagógica à problemática em tela e, em segundo lugar, esclarecer fundamentadamente todas estas questões durante o decorrer do trabalho.

1. A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Violência e educação são premissas que se analisam, precipuamente, nesta obra. A partir desta informação, e antes de se discorrer sobre a teoria inglesa nomeada behaviorista, em sua inclinação psicopedagógica, urge pontuar aspectos, características, conceito, bem como dados estatísticos a respeito de cada uma das aludidas premissas, com vistas a formar um entendimento claro e facilitado a respeito do que se propõe a sustentar este rico trabalho.

Denota-se, então, que a violência têm guardado certa relação com a educação. Para analisar esta relação, sob a ótica da teoria behaviorista, é necessário desmembrá-las e conhecer cada premissa individualmente, na sequência.

No trato da violência, Andrade (2007) diz que todo ser humano assemelha-se a um animal e que a violência faz parte da natureza destes seres. Preleciona:

“A prática da violência não constitui uma ação humana exclusiva, como pensam muitos. Infanticídio, estupros (no conceito humano) e surras são práticas normais no cotidiano de animais como os primatas chipanzé, gorila e orangotango. Todos os animais humanos ou não, são agressivos por condição, jamais por maldade.” (ANDRADE, 2007, p. 13).

Nesta toada, quer dizer a autora que humanos e animais, na essência, têm a violência como algo normal, típico do cotidiano, mas que uma diferença é latente em ambos. Enquanto que o animal, por instinto, cessa a violência quando vê neutralizada a ameaça, o humano, ignorando sua racionalidade, age em violência mesmo quando vê neutralizada a ameaça, depois dela ou mesmo sem ela. Trata-se, nos dizeres de Costa (1986), de patente patologia social que, segundo o autor, merece ser remediada, a bem do convívio harmônico em sociedade.

De acordo com Tonchis (2013), a violência sempre existiu e sempre existirá no âmbito escolar, o que de

certa forma faz parte da normalidade inerente à escola, uma vez que é neste espaço que jovens e adolescentes aprendem e experimentam o convívio social com seus pares de forma autônoma e desacompanhados, muitas vezes, por seus pais, devendo, portanto, encontrarem o equilíbrio e a forma de bem se relacionar com seus colegas. Segue o escritor, jornalista, dizendo que a referida normalidade, todavia, ganha aspectos reprováveis quando se nota exagero na relação entre as pessoas, dentro do contexto escolar.

Neste passo, alude o estudioso acima que existem relatos historiográficos que as brigas, desentendimentos, os chamados “bate-boca” aconteciam, de fato, no ambiente escolar, mas que “nunca se ouviu falar que um colega tinha assassinado um amiguinho na sala de aula ou que alguém tinha jogado álcool no colega e ateado fogo. Enfim, são muitos os relatos de violência extrema no interior das escolas” (TONCHIS, 2013, p.1).

De outro turno, há de ser considerado que, diante de todos os posicionamentos relativos à violência até agora colocados, nenhum deles poderá ser tomado como verdade real e imutável, uma vez que o próprio conceito de violência é subjetivo e inerente à sociedade acometida de sua prática, pois, conforme ensinamento de Laterman (2000), violência será o desrespeito às regras morais e interpessoais do local onde é cometida, não havendo, portanto, um conceito universalmente concebido de violência.

Como se nota nos trecho acima destacados, a violência de um tempo à atualidade tem ultrapassado até os portões das escolas, sempre com excessos, principalmente dentro neste ambiente escolar, uma vez que as próprias instituições de ensino tornaram-se palco para violência da mais significativa monta, descaracterizando completamente a imagem que se tinha de ser a escola um ambiente saudável, seguro e tranquilo. Nem mesmo os gestores escolares e os professores estão à salvo, conforme recentemente veiculado no importante e famigerado canal de notícias do G1, publicado pela seção de educação, em 22 de agosto de 2017, através do que noticiaram que o Brasil, a saber, ocupa a primeira posição de um ranking que lista os países de maior violência contra os profissionais da educação. Não bastante, noticia também que, de acordo com o Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp), “44% dos docentes que atuavam no estado disseram já ter sofrido algum tipo de agressão. Entre as agressões que 84% dos professores afirmam já ter presenciado, 74% falam em agressão verbal, 60% em bullying, 53% em vandalismo e 52% em agressão física.

De outro lado, Lavelberg (2012)⁴, assessora psico-educacional, especialista em psicologia da educação, explana, em complemento ao quanto debatido acima, que as relações entre violência e educação preocupam os estudiosos da seara da educação desde meados 1980, quando passou a ser investigada por cada área do saber, chegando, assim, cada área a uma solução teórica tocante à sua matéria. Ressalta a especialista que existem espécies de violência dentro da escola mais recorrentes, quais sejam, violência patrimonial, violência doméstica, violência simbólica, violência física e verbal, abaixo resumidamente analisadas.

Quanto à violência patrimonial

Esta destina-se, segundo Abramovay (1999), à estrutura física da instituição de ensino. A partir dela, o aluno deixa de zelar pelos bens da escola, destruindo, quebrando, depredando, quando não furtando tais bens institucionais, como máxima expressão de um descompasso psíquico, que gera a iniciativa violenta em desfavor do patrimônio escolar.

Quanto à violência doméstica

No trato da violência doméstica, Abramovay (1999) busca enfatizar que esta não ocorre precisamente dentro do ambiente escolar, mas é na escola que se desatam suas consequências. Familiares mal orientados, despreparados e sem cognoscibilidade educativa educam seus filhos à base de pancadaria e excessiva violência. Não se está, ressaltava o autor, dizendo que uns tapas e castigos físicos sejam errados. Está-se, sim, falando de excesso e, por oportuno, a violência doméstica sugere o excesso pelos familiares quanto aos seus educandos. Neste passo, complementa Telles (1999), a violência enseja a violência, ao passo em que, reproduzindo o comportamento daqueles que os educa, os filhos e filhas buscam resolver seus inconvenientes escolares através da violência, crenças de estarem fazendo o que é certo, haja vista que desta forma ensinados no seio familiar.

Quanto à violência simbólica

Forte em suas palavras, preleciona Abramovay (1999) que a violência simbólica é a mais difícil de ser notada e combatida e, a saber, opera-se a partir de dois primas, da escola para o aluno e do aluno para o professor. Quanto a este, revela-se a violência simbólica na oportunidade em que o aluno passa a desrespeitar a figura e legitimidade do educador dentro do ambiente escolar, ignorando-o e agredindo-o com indiferen-

ça e desinteresse pelo seu trabalho docente. Quanto àquela, todavia, ensina o mesmo estudioso acima que, como dito, é o aluno quem passa a ser violentado. Tal tipo de violência ocorre quando a instituição aniquila a capacidade de raciocinar e pensar, fazendo com que o aluno seja capaz apenas de reproduzir, nunca de criar, inventar, solucionar através de raciocínio lógico e organizado. A violência simbólica perpetra-se quando o educador nutre suas aulas com atividades desproporcionadas, detalhes e exercícios impensados e absolutamente sem critério lógico de solução e reflexão, o que prejudica o desenvolvimento cognitivo do discente.

Quanto às violências física e verbal

A este respeito, a autora cujas palavras acima nos embasamos enumera alguns verbos nucleares para denotar e ilustrar, em primeiro momento, a violência física, dizendo que “brigar, bater, matar, suicidar, estupro, roubar, assaltar, atirar, espancar etc” (ABRAMOVAY, 1999, p. 335) são formas de se exercer a agressão à integridade física do seu semelhante. Para não se limitar à teoria ou a relatos de estudiosos, e também, para garantir que esta obra seja realista, ou seja, consentânea com o dia a dia de uma escola brasileira, veja-se a recente notícia, datada 5 de dezembro de 2014, que assim inaugura seu primeiro parágrafo:

“A frase “Te pego na saída” já está ultrapassada. A sala de aula parece ter deixado de ser local seguro. Dos cinco casos de violência escolar que tiveram repercussão na região de Piracicaba (SP) em 2014, quatro deles ocorreram dentro da classe. Uma das situações causou mais comoção pelos motivos que provocaram a agressão, quando uma adolescente foi espancada por colegas dentro da sala de aula em Limeira (SP) porque ela era recém-chegada na instituição e considerada bonita pelos colegas”

Como se vê do noticiário acima, a violência física é presente. Ademais, não há que se falar em radicalismo ou que a autora acima mencionada esteja supondo ou exagerando quanto enumera aqueles referidos verbos, uma vez que, como visto, a notícia diz sobre espancamento dentro da escola, ação esta também aludida pela autora.

De outro lado, tem-se também a violência verbal. Esta, segundo sucintamente prelecionado por Piaget (1994), refere-se a xingamentos, ofensas morais que tenham o condão de reprimir uma pessoa, fazê-la sentir-se inferior às demais e muito tem de comum

com o chamado bullying, haja vista que a perseguição sobre um discente-vítima acaba por afetar, inclusive, sua parte cognitiva, social e, sobretudo, psicológica, retirando-lhe sua paz de espírito e felicidade aparentes e construindo, portanto, um ambiente escolar hostil e absolutamente insalubre.

Outros sim, dados estatísticos colhidos pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI) 7 revelam dados dotados de oficialidade que mostram que, só no ano de 2015, 42% dos alunos da rede pública sofreram de violência física ou verbal e ressaltam que este percentual aumenta desordenadamente à medida em que o tempo passa, razão por que não se atribui um percentual de aumento ou diminuição periódico.

Por derradeiro, é latente que a violência escolar faz-se presente no dia a dia e, conforme visto pelos noticiários populares acima, tais fatos fazem parte desta árdua realidade, fatores e dados estes que merecem atenção e estudo. Na sequência, então, é salutar discorrer brevemente sobre quais são os impactos acadêmicos que as diversas formas de violência, acima sucintamente reveladas, causam sobre a efetividade da educação daqueles que, interessados no aprendizado, empenham-se nos estudos.

2. ASPECTOS DA VIOLÊNCIA E EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em que pese o fato de que os princípios basilares da pedagogia serem a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, em função da violência até aqui demonstrada, fica na maioria das situações, inviável tanto o aprender quanto o ensinar, de modo que nem mesmo os mais simples princípios pedagógicos sejam respeitados.

Atenção, entretanto, merece a forma pela qual a inviabilidade em comento se dá sobre os empenhos educacionais.

Em primeiro lugar, há que se esclarecer que muitas são as consequências e reflexos decorrentes da violência escolar. Todavia, apegar-se-á esta obra à abordagem daquela que se considera como sendo, dentre os prejuízos dali decorrentes, a de maior prejuízo à educação brasileira, isto é, abordar-se-á a consequência que se compreende como sendo a mais prejudicial, qual seja, a evasão escolar.

Neste trato, já na sequência, a conceituação do fenômeno restringe-se à graduação em pedagogia, razão por que não tem lugar neste trabalho, mas importa, por

oportuno, relevar os robustos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017), coletados desde 2014 e publicados de forma inédita em junho de 2017, que assim disciplinam sobre a matéria em comento:

*“Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino.”*⁹(INEP, 2017, p. 1).

Como se vê, os índices de evasão escolar não são aceitáveis, se considerado que o Brasil é um país emergente e em comparação com países de mesmo patamar civil e econômico. Saliente-se que, diante da atual conjuntura escolar brasileira, autores questionam até quando será possível conviver com tais violências e já estimam que em 2100 não será mais possível falar-se em escola enquanto instituição saudável e necessária.

Eficaz para ilustrar o quanto aqui comentado, o gráfico da sequência, que traz dados esclarecedores e que ajudam a compreender que os percentuais de evasão escolar não são pequenos. Abaixo:

Da extremada brevidade deste tópico, é forçoso, de acordo com o quanto apresentado acima, afirmar e ratificar que a evasão escolar é um fator de ordem educacional cujo descontrole pode desestruturar toda uma sociedade, razão por que abordado ineditamente pelo instituto governamental acima mencionado.

Desta forma, e por todo este arrazoado, tendo sido apresentadas as diversas formas de violência escolar, bem como sua principal consequência sobre a educabilidade contemporânea, isto é, sobre a educação, encontram-se, portanto, abordados os dois prismas inicialmente comentados, cuja abordagem prometera a organização desta obra.

Neste interim, formadas as ponderações necessárias, já tem este artigo condições de adentrar à teoria psicopedagógica relativa à educação e às violências, haja vista que ambos os assuntos foram suficientemente tratados, com focos direcionados ao propósito deste trabalho.

3. TEORIA BEHAVIORISTA

Compreende-se a problemática sob análise dentro da competência material da psicopedagogia, haja vista que é esta área a capaz de solucionar, ofertar soluções

ou ao menos entender determinados problemas sociais revestidos de complexidade e abstração, como o presente caso, bem ainda por suas ações de intervenção nos mais diversos casos em que a cognição humana e o fator psíquico de algum modo tangenciam-se.

De outro lado, relativamente à teoria behaviorista, esta, a saber, refere-se a comportamento, palavra inglesa. A teoria behaviorista, ou comportamentalista, estuda o comportamento humano, analisando cientificamente suas ações. Segundo esta teoria, do comportamento humano derivam dois tipos de cognição, quais sejam, o condicionamento clássico e o condicionamento operante (SILVA; SALLES, 2010).

O primeiro condicionamento, clássico, busca revelar que o comportamento humano para aprendizagem manifesta-se pela combinação entre estímulos e respostas, na medida em que, por exemplo, tomar um copo d'água seria uma resposta ao estímulo sede; comer seria um estímulo à fome e assim por diante. Tratar-se-ia de patente associacionismo, que provoca alguma interação combinatória no sistema nervoso central (SILVA; SALLES, 2010).

O condicionamento operante, por sua vez, trata de estímulos muitas vezes sem razão, como ler um livro, prestar voluntariamente atenção sobre algo aleatório, enfim. Skinner (1972) ainda diz que, para conduzir o comportamento discente, existem as chamadas agências de controle de comportamento, que são grupos que difundem, através de seu modo, algum valor no cerne do ser humano, de modo que este modifique parcela de seu comportamento, sendo igreja, governo, religião ou educação as principais delas. É o estímulo para que se tenha o reforço recompensatório.

No condicionamento operante, fala-se em reforço, este significando recompensa. Assim, diante desta situação, o viés do condicionamento operante da teoria comportamentalista diz que é necessário haver um reforço a cada estímulo com uma resposta esperada (SAES, 2012).

Neste passo, para se ofertar uma solução a este mal que aflige toda a sociedade, sugestiona-se, exemplificativamente, se um aluno tiver um bom e esperado comportamento em determinada situação, significa que a um estímulo ambiental (situação fática), este aluno apresentou um comportamento esperado (resposta ao estímulo), razão que enseja uma recompensa (reforço positivo). Anote-se que o reforço a que alude a presente teoria não se trata de bens ou coisas materiais, muito menos facilidades, benefícios ou quaisquer aproveitamentos outros, haja vista que um simples elogio à

boa conduta é uma recompensa, é um reforço positivo, é elemento que fará a diferença na condução psicopedagógica do discente.

Nesta senda, importa ao professor facilitar e encorajar o discente ao comportamento humano e ético, para que assim esteja contribuindo com a diminuição da violência, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e o referido comportamento ético, que são diretrizes defesas pelo construtivismo de Piaget (1978), Vigotsky (1934) e Wallon (1989) (SANTOS; SILVEIRA, 2011).

Diante deste compasso, e aplicando-se os ensinamentos técnico-científicos acima sobre a problemática em questão, sabe-se que as intervenções psicopedagógicas devem atingir todas as faixas etárias, da pré-escola ao último ano do ensino médio. Todavia, maior rigor e ênfase deve ser dada aos alunos dos ensinos fundamentais, haja vista sua maior facilidade e receptividade quanto aos aspectos éticos, humanos e morais comentados, que se difundirão através de leitura de textos, criação de textos, matérias, desenhos ou exercícios cujos propósitos pedagógicos sejam baseados na ética, na humanidade e na moral, tudo para moldar a essência social do discente e prepará-lo para o convívio social.

Feitas tais implantações estruturais, a partir da intervenção, apoio e acompanhamento da psicopedagogia, as violências hoje presentes dentro do seio escolar tendem a cair em número e expressividade (SAES, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo quanto levantado e analisado acima, resulta deste estudo e é indispensável considerar que o aumento da gama de violência escolar é incompatível com os esforços para erradicá-la, ou seja, o aumento da violência dentro das escolas tem superado todas as tentativas de acabar com este mal que apodrece todo o sistema de ensino brasileiro. Paralelo a esta grande e evidente problemática, sabendo-se de seu aumento incessante e sem limites, bem como sabendo-se da prejudicialidade que os diversos tipos de violência dentro da escola, aqui citado o pior deles, evasão escolar, é absolutamente forçoso concluir-se que esta, até então, esquecida realidade deve inexoravelmente ser pensada pela psicopedagogia, unindo-se esforços para buscar a melhor solução a se aplicar à escola e aos discentes, em prol de resgatar a saúde e salubridade do ensino brasileiro, sob pena de se formar um exército de selvagens.

Exatamente neste sentido, esforça-se esta obra em ser suficiente a implantar o propósito de intervenção no âmago daquele que sobre estas linhas correr seus

olhos, razão por que cumpre este estudo seu objetivo principal, qual seja, ofertar uma potencial solução à problemática apresentada, utilizando-se para tanto os instrumentais técnicos da área da psicopedagogia, neste particular cumpridos através da rica teoria behaviorista, ou comportamentalista, que, por meio do condicionamento operante, garante que os discentes que tenham boa conduta, bons modos, boa sociabilidade, sejam reconhecidos e recompensados, o que é chamado tecnicamente de reforço positivo pela aludida teoria comportamentalista condicionante operante, tudo em prol de injetar ética, moralidade e humanidade no comportamento de cada aluno.

Deste modo, e por derradeiro, estabelecida a relação entre o que objetivou este trabalho e os resultados encontrados, restou ofertada uma potencial solução ao problema em tela, mas é oportuno esclarecer-se que este artigo encontra suas limitações espaciais em termos quantitativos, razão por que não há como prolongar-se e aprofundar-se neste interessante e importantíssimo assunto, pelo que se invoca toda a comunidade docente para que sejam vistas estas razões e, com afinco e profundidade, estudada a presente temática, a fim de que se chegue a uma solução ao problema aqui posto, por se tratar de medida que põe em xeque a efetividade e salubridade da educação das futuras gerações desta República Federativa do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Gangues, galeras, chegados e rappers – Rio de Janeiro, Editora Garamond, 1999.
- ANDRADE, Lédio Rosa de. Violência: psicanálise, direito e cultura. Campinas, SP: editora.
- COSTA, Jurandir Freire. Violência e psicanálise. 2ª ed. São Paulo: Graal, 1986.
- LATERMAN, Ilana. Violência e incivilidade na Escola. Nem vítimas, nem culpados. Florianópolis: letras contemporâneas, 2000.
- MILLENNIUM, 2007. PIAGET, J. O Juízo moral na criança. São Paulo, editora Summus, 1994.
- SAES, D. S. A Violência nas Escolas sob a Ótica do Pensamento de D. W. Winnicott. Construção psicopedagógica, vol.20, n.21 - 2012.
- SANTOS, J. B. dos; SILVEIRA, A. C. (IN)disciplina e intervenção psicopedagógica. – IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, 2011, São Cristóvão. Anais, São Cristóvão: editora, 2011.
- SILVA, J. M. A. de P; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. Educar em Revista, Curitiba, 2010.
- SKINNER, B. F. Tecnologia de ensino. São Paulo: Edusp, 1972 TELES, Maria Amélia de Almeida. Para o corpo e para a alma - Revista Maria Maria - Ano 1, nº 10. São Paulo, UNIFEM, 1999.

WEBGRAFIA

Evasão escolar – portal inep – governamental - <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_/b4aqv9zfy7bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206> acesso em 11 de Junho de 2024.

Evasão escolar – ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas, durante o ano letivo (nota de rodapé meramente explicativa).

G1 - violencia contra professores – disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>> acesso em 12 de Junho de 2024.

Lavelberg, c. Educar e ensinar. Pedagogia em ação. Disponível em: < http://educareensinar.Pedagogiablogspot.Com.br/2012/10/curriculo-oculto_9.html> acesso em 21 de Junho de 2024.

G1 - violencia contra professores – disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-e-sabe-sobre-o-tema.ghtml>> acesso em 16 de Julho de 2024.

Tonchis – disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/violencia-na-escola-e-suas-consequencias-0>> acesso em 12 de Julho de 2024.

INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO

Josimone da Silva Santos

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Camilo Castelo Branco no ano de 2004; Docente de Educação Infantil e fundamental 1 na EMEF Prof. Fernando de Azevedo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo o Transtorno do Espectro Autista, o histórico de sua descoberta, os sintomas e a inclusão das crianças portadoras de TEA nas séries iniciais do ensino regular, é necessário adotar ações políticas e que as crianças autistas não sejam privadas do seu direito de viver uma vida plena tendo em conta as suas possibilidades excepcionais. As pesquisas aqui relatadas apontam o TEA como um dos transtornos relacionados ao cérebro mais presentes nas escolas de ensino regular. Em contra partida, as escolas e os profissionais nem sempre estão preparados e aptos para receber essas crianças.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Educação.

ABSTRACT

This article aims to address Autism Spectrum Disorder, the history of its discovery, symptoms and the inclusion of children with ASD in the initial grades of regular education. It is necessary to adopt political actions so that autistic children are not deprived of their right to live a full life, taking into account their exceptional possibilities. The research reported here points to ASD as one of the most common brain-related disorders in regular schools. On the other hand, schools and professionals are not always prepared and able to receive these children.

Keywords: Inclusion; Autism; Education.

INTRODUÇÃO

Os efeitos provocados pelo autismo na vida da criança, no cotidiano de sua família e dos envolvidos em seu processo de desenvolvimento são muito importantes para a compreensão e tratamento, e para que se pos-

sa desenvolver um trabalho conjunto de profissionais de diversas áreas que lidam com o autismo, o próprio autista e seus familiares. Relataremos sobre o autismo e suas consequências na vida de um indivíduo, de sua família e de todas as pessoas envolvidas no processo educacional.

Esperamos contribuir de alguma maneira com as pessoas que desejam conhecer um pouco mais sobre esta síndrome.

Deparamo-nos com o espanto das pessoas ao descobrirem que os indivíduos do autismo não “funcionam” da mesma maneira. As pessoas não se dão conta de que cada um de nós tem seu jeito de ser e que temos o direito de estar mudando a cada instante.

Com a apresentação deste trabalho, esperamos que todos possam olhar o autismo de forma diferente, com mais respeito e menos preconceito, abrindo assim, espaços e oportunidades, proporcionando igualdade de condições, dignidade e qualidade de vida para as pessoas portadoras de síndrome.

Objetivou-se aqui compreender como o estudo, a pesquisa e o uso de algumas técnicas e ferramentas, abordadas pelos autores pesquisados, podem ajudar no trato das crianças com TEA e minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores. Esse trabalho se divide em três objetivos específicos: Explanar sobre o tema da inclusão de crianças com TEA em escolas de ensino regular, contextualizando a concepção de estudiosos sobre o tema. Discutir teoricamente, com base na bibliografia pesquisada, acerca do processo da inclusão de crianças com TEA nas escolas de ensino regular. Pesquisar, na literatura, meios e práticas que podem levar ao sucesso no trabalho com as crianças com TEA.

A ciência evoluiu no que diz respeito ao Autismo, porém ainda há muito para se pesquisar, pois mitos e conceitos ultrapassados predominam sobre essa síndrome.

1. AUTISMO

O autismo infantil caracteriza-se por uma interiorização intensa, uma espécie de fechamento de si mesmo. A incapacidade de relacionar-se normalmente com pessoas pode aparecer bem cedo, quando ainda bebê e constitui o principal sintoma dessa perturbação que faz a criança viver num mundo todo particular.

A hiperatividade, assim como falta de concentração, agressividade e dificuldade em aprender pelos métodos de ensino convencionais são características do autismo.

Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de forma grave por toda a vida. É uma desordem na qual a criança não consegue desenvolver relações sociais normais, se comporta de modo compulsivo e ritualista e geralmente não desenvolve inteligência normal.

Trata-se de uma patologia diferente do retardo mental, embora muitas vezes confundido.

Quando nasce, a criança apresenta características normais. Os sinais do autismo aparecem no primeiro ano de vida e sempre antes dos três anos de idade; mas, geralmente aos oito meses é que se percebe a ausência dos movimentos observados em uma criança comum.

O autismo é chamado de síndrome por ainda não ter uma causa definida.

Como qualquer síndrome, o grau de comprometimento pode variar do mais intenso ao mais brando e atinge todas as pessoas, não importando a classe social.

O autismo é geralmente diagnosticado por um médico neuropediatra ou por um psiquiatra especializado em autismo. Embora não se tenha uma causa específica, há várias suspeitas de possíveis causas e as pesquisas continuam.

A princípio foi valorizada a hipótese de que o autismo era causado por fatores psicológicos, sendo que os pais eram responsáveis pelo surgimento desse quadro por apresentarem um comportamento frio e obsessivo com seus filhos. Tempos depois, essa hipótese foi deixada de lado pela literatura médica, e hoje o autismo é considerado uma desordem neurológica, mesmo ainda sendo desconhecido o mecanismo preciso da doença. A primeira tentativa de definição do autismo foi dada no ano de 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner. Este verificou que a síndrome pode aparecer depois de um desenvolvimento aparentemente normal, no primeiro ou no segundo ano de vida.

Schwartznan (2003) define autismo infantil da seguinte maneira:

“O autismo infantil é um distúrbio do desenvolvimento com bases neurológicas, que afeta cerca de 4 a 10 em cada 10.000 indivíduos, e cuja incidência é maior em indivíduos do sexo masculino, na proporção de quatro indivíduos do sexo masculino para cada um do sexo feminino.” (2003, p.3).

A idade de início faz parte integrante dos critérios para o diagnóstico do autismo, sendo o limite fixado em torno dos trinta meses, aproximadamente. De qualquer forma, é sempre difícil situar com precisão a idade exata do surgimento, pois não há um total acordo sobre os testes que possam definir quais são os sintomas considerados primários ou secundários. Os sintomas comuns descritos para um primeiro diagnóstico são:

Isolamento; Distúrbios de comunicação; Imutabilidade (resistência marcada por mínima mudança no ambiente habitual); Idade do surgimento dos sintomas.

A Organização Mundial de Saúde define o autismo como sendo um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos a cada 10.000 nascimentos, e surge em populações e raças diferentes.

Além disso, o autismo infantil é mais frequente nos meninos.

O fato de não se apegar faz com que a criança não distinga os pais de outros adultos, mais ainda, elas não procuram ser tocadas e não esperam ser reconfortadas pelos pais quando têm dor ou quanto têm medo.

A maioria dos pacientes tem uma motricidade perturbada pela manifestação contínua de movimentos repetidos e complexos. Os mais típicos envolvem as mãos e os braços. Geralmente a criança bate palma ou faz movimentos oscilatórios, andam nas pontas dos pés, balançam o corpo para frente e para trás, ou ainda batem com as mãos na cabeça.

Às vezes, essas anomalias motoras são interrompidas por episódios de inalterabilidade, entretanto, essas características não estão presentes em todas as crianças autistas, porém são frequentes os comportamentos automutiladores como arrancar os cabelos, se bater ou se morder. A criança autista tem muito interesse pelos objetos, e dependendo do momento, dedica todo carinho ou maltrata como se fossem seres reais. Fora desse mundo, é totalmente incapaz de qualquer relacionamento e, mesmo com o barulho, conversas e intenso movimento o autista não se incomoda, como se nada visse.

Há, porém, duas coisas que a criança autista faz ques-

tão de manter: ordem e rotina. Esse interesse é tão obsessivo que qualquer mudança – de casa, ou simplesmente na posição dos móveis – o deixa desesperado. Assim sendo, mantém organizados seus brinquedos sempre da mesma forma.

Por menor que seja a mudança no ambiente da criança autista, essa alteração pode provocar reações explosivas.

O humor do autista pode se alterar de um instante para o outro, passando do riso incontrolável e, aparentemente sem razão, aos choros inexplicáveis, ou seja, as emoções entram constantemente em contradição com a situação.

Alguns autistas têm memória excelente e aprendem novas palavras com facilidade, mesmo as mais complexas. Entretanto, muitas dessas crianças permanecem mudas, e mesmo as que falam, a linguagem não será um meio de comunicação durante longo tempo, mas apenas uma forma de combinar palavras decoradas.

Alguns conseguem fazer cálculos mentais rapidamente e com competência. Isso ocorre desde a idade de quatro anos de idade e atinge seu máximo por volta dos sete anos.

No que tange a comunicação não verbal, ela é também limitada, e às vezes ausente. As expressões gestuais ou mímicas não existem, e a criança não é capaz de atribuir um valor simbólico aos gestos.

Na maioria dos casos, os pais procuram um médico por suspeitarem de que seu filho é retardado ou surdo, ou por apresentar outras perturbações, tais como pesadelos, fobias e tiques. No entanto, os testes demonstram que raramente há surdez ou retardo. Ao contrário, os vocabulários utilizados por essas crianças e a memória desenvolvida, demonstram bom nível de inteligência.

Os estudos genéticos mostram que o risco de que ocorra a síndrome na mesma família é de 2% a 13,8%.

Investigações científicas demonstram haver risco de várias alterações relacionadas ao desenvolvimento entre os familiares dos indivíduos com autismo, principalmente doenças de origem psiquiátrica, neurológica e genética, entre elas: transtornos relacionados a substâncias, transtornos de humor (afetivos).

Há muitas coisas que podem ser feitas pelo autista. A principal é acreditar que ele tem potencial para aprender. Alguns autistas raros conseguem se formar, constituir família e ter uma vida profissional normal.

Há pessoas autistas que nunca suspeitaram que o são, devido sua grande dificuldade em se comunicar, eles muitas vezes tem um desempenho fraco na escola, vivem em um mundo que não conseguem compreender. Nesses casos podem crescer frustrados e responder

ao mundo com gritos e com agressões, muitas vezes, se auto - agridem, se machucam para descarregar sua frustração em não serem compreendidos.

A educação deve começar o mais cedo possível e não pode parar na adolescência ou na idade adulta. O ideal é que essas intervenções sejam iniciadas antes dos quatro anos de idade. Os sintomas do autismo geralmente persistem ao longo de toda a vida. O papel do professor da pré-escola é fundamental, bem como do pediatra. A partir do diagnóstico precoce, é preciso iniciar uma estratégia educacional para superar dificuldades de criança, de forma que ela consiga se relacionar com as outras pessoas e assim possa aprender.

O autista compreende melhor as informações quando apresentadas visualmente do que quando apresentadas verbalmente. Algumas famílias e escolas colocam na parede um quadro com atividades do dia e utilizam fotos e desenhos que demonstrem a ordem em que as coisas devem acontecer. Entre cada atividade, a criança deverá ser levada ao quadro para adquirir o hábito de procurar qual é a próxima atividade que deverá ser realizada.

Nesse contexto, o papel da escola é muito importante. É nesse ambiente que ocorre o contato natural com outras crianças.

Contudo, não basta inseri-la no grupo, sem que haja intervenção adequada, pois a criança ficará isolada, sem dirigir a atenção para a atividade.

O ideal é a criança estar na escola regular com a presença de um facilitador.

2. INTEGRAÇÃO SOCIAL DOS AUTISTAS

Os autistas não compreendem como se estabelecem as relações de amizade, algumas não têm amigos e outras acreditam que todas as crianças de sua sala de aula são seus amigos. Para a integração da criança autista a não autista é recomendável formar grupos misturando as crianças de preferência com a mesma idade.

Os encontros serão realizados num período de vinte minutos, três vezes por semana. Após a atividade o grupo poderá lanchar junto. Um programa de prioridade deve ser desenvolvido para cada criança autista (exemplo: permitir a proximidade de outros, aprender a participar de uma roda).

A família deve trabalhar junto no mesmo sentido. Tem que haver uma rotina nas atividades, desenvolver tarefas atraentes, sempre com novidades para promover um ambiente especialmente positivo para todos. Os distúrbios da interação social dos autistas podem ser observados desde o início da vida.

Conhecer o transtorno é fundamental para que não se caia no erro do preconceito, do julgamento antecipado e errôneo. Muito ainda precisa ser estudado e pesquisado, porém, a literatura atual fornece subsídio para que um bom trabalho possa ser realizado em sala de aula, bem como uma boa inclusão escolar e social das pessoas com TEA. Pensadores com Grandin nos mostram o quanto obstáculos uma pessoa com TEA é capaz de romper.

As rotinas e rituais costumam se agravar na adolescência, chegando até a caracterizar um diagnóstico de transtorno obsessivo-compulsivo.

Frequentemente, crianças autistas vinculam-se de forma bizarra a determinados objetos ou partes de objetos, tais como pedras, fios, a roda de um carrinho. Os objetos permanecem com a criança durante horas ou dias, e sempre que alguém tenta removê-los, a criança torna-se inquieta ou agressiva, resistindo à mudança.

Movimentos corporais estereotipados são comuns como, por exemplo, balanceio da cabeça, movimentos com os dedos, saltos e rodopios. Esses movimentos costumam ocorrer, principalmente, entre os mais jovens. A utilização do corpo como forma de expressão, na educação especial é de extrema importância, não só para indivíduos com diversas síndromes, que utilizam outras formas de linguagem acompanhadas da palavra para se expressar, como para qualquer ser humano, pois o corpo transmite muito mais que simples gestos, ele pode expressar sentimentos. A palavra é uma representação da consciência humana. É com ela que o homem se comunica. Na educação, a forma do indivíduo se comunicar está na linguagem.

Os métodos que podem ser utilizados para inserir o autista na sociedade permitem a ele comunicar-se com o mundo, visando uma concepção de linguagem mais ampla, permitindo um desenvolvimento na comunicação e estabelecendo um direito maior à cidadania. Trabalhando nesta direção, os resultados serão de uma inclusão do autista na forma de comunicar-se com seu grupo cotidiano, podendo com isto, contribuir para uma autonomia na sua relação com as atividades mais próximas que o cerca.

Faz-se necessário estimular a linguagem corporal, atendendo a maneira dele de se mover e de como se relacionar com o mundo, através de seus movimentos. O educador é considerado também um analista, pois este age de maneira que permita a heterogenização na sala de aula, diferenças entre as síndromes e até mesmo transtornos. Cabe ao professor o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmitir aos seus alunos.

3. O TRABALHO COM AS CRIANÇAS AUTISTAS NA INCLUSÃO

A educação do autista requer métodos específicos e especiais, a fim de tornar a vida dessa criança mais significativa, dotando-a de certas habilidades úteis que possam aumentar sua capacidade de lidar e ter prazer com a vida. O processo ensino-aprendizagem dessas crianças deve ser diferenciado, pois eles têm dificuldades de relacionamento.

Para que a aprendizagem do autista seja significativa é preciso que sejam observados alguns pontos:

O programa educacional deve ser individual, pois oferece melhores resultados.

O ambiente de ensino não deve ser restringido às instituições. É importante que seja estendido ao lar da criança, com a participação direta dos pais.

É importante que o educador ou pais obtenham a atenção da criança dando-lhe uma coisa que ela consiga fazer e uma que ela não consiga, para obrigá-la a superar suas limitações.

A obediência pode ser obtida pela persistência.

É extremamente vital que os pais conversem com os professores da escola e que acompanhem o desenvolvimento da criança, regularmente. Não se pode deixar a criança somente em classe especial, pois isso impede que ela, ao conviver em um ambiente provocador, se desenvolva.

Segundo Jean Piaget “nossa possibilidade de conhecer é a resposta que damos às solicitações do meio”. (Lima, 2006).

Profissionais despreparados para atendê-los ou pouco apoio dado a eles faz com que muitos professores achem que a escola, para quem tem deficiência é um espaço somente para a recreação e não para um aprendizado significativo. É preciso estar atento ao fato de que cada criança aprende de forma diferente e num ritmo próprio, pois cada deficiência requer estratégias e materiais específicos e diversificados.

No entanto, é de extrema importância refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através da perspectiva sociocultural significava considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica de realidade construída sócio e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação. É preciso valorizar a diversidade de classes sociais, de cultura, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de regiões, entre outros, como o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos. Para Piaget, o sujeito é a fonte principal de seu próprio desenvolvimento.

O que constitui o progresso é a sua própria atividade sobre o meio, ou suas próprias reações ativas sobre o meio. (Lima, 1999). Todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e onde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

“O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não de simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram- homens que sejam criadores, inventores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que tenham a capacidade de crítica e de verificação e que não aceitem tudo que lhes é oferecido.” (Jean Piaget apud L.O. Lima, Piaget - Sugestões aos educadores, p.155).

É possível que a inclusão aumenta as possibilidades dos indivíduos identificados com necessidades especiais de estabelecer significativos laços de amizade, desenvolvem-se físico e cognitivamente e de serem membros ativos na construção de conhecimentos. Portanto, a inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido. Inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severo no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação.

Para garantir o acesso das crianças com TEA as escolas de ensino regular e, para assegurar que elas tenham direito à uma inclusão completa e integral, é indispensável que a escola se adapte às necessidades das crianças e às muitas situações pelas quais elas irão passar dentro do ambiente escolar. Trabalhar com a diversidade e com as diferenças são situações que compõem um dos grandes desafios da Educação, na tentativa de construir um novo conceito no processo de ensino aprendizagem, eliminando por completo todo e qualquer preconceito, mantendo-se como disseminador de uma inclusão justa e igualitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem hoje vários estudos voltados para o tratamento e para o trato com as crianças portadoras de TEA. Como já dito aqui, apesar dos avanços realizados nas pesquisas, ainda não se sabe muito sobre a doença, uma vez que ela se manifesta de maneira distinta em diferentes pessoas. Contudo, existem algumas técnicas estudadas, algumas foram especialmente desenvolvidas para crianças com autismo, outras foram desenvolvidas inicialmente para tratar outras patologias, que podem auxiliar o professor no trato com essas crianças.

O TEA é um dos transtornos invasivos do desenvolvimento e, a presença de crianças com ele vem aumentando muito nas escolas de ensino regular, principalmente depois das leis que garantem o direito de todas as crianças ao ensino em escolas regulares. Entretanto, apontou-se neste trabalho a questão da ausência do preparo necessário por parte dos professores e das escolas que recebem essas crianças. A educação inclusiva é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas.

O portador de necessidades educacionais especiais não deve ser visto isoladamente. Precisamos rever nossa necessidade de desejar o outro conforme a nossa imagem. Estarmos atentos para o fato de o portador de necessidades especiais estar incluso não o transforma em normal no sentido de que suas peculiaridades estejam superadas, pelo contrário, ele continua com suas limitações que deverão ser respeitadas e atendidas. Nas relações sociais que o aluno deverá estar envolvido, sua identidade poderá ser resignificada e concretizada de maneira positiva. Para uma inclusão bem sucedida, tanto depende do desejo do professor, dos pais, assim como do desejo do aluno querer fazer ou não parte dessa mudança.

Sabe-se que, para que a inclusão se efetue não basta a garantia apenas na legislação, mas em ações de modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Priorizar a qualidade do ensino é um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. A escola para ser considerada inclusiva, precisa deixar de ser uma instituição burocrática, que apenas cumpre as normas estabelecidas pela lei. O espaço escolar tem que ser visto como um espaço de todos e para todos.

Assim faz-se necessária uma nova escola, que aprenda a refletir, pesquisar alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, H. O. Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades especiais. Porto Alegre : Meditação. 2005.

BOSA, C. A. Autismo. Intervenções psicieducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria.28,47-53. 2006.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRANCISCO, Baptista A. J. Autismo. Disponível em: <http://revistavivasauade.uol.com.br/familia/crianca-autistas-na-escola.%282%29>. Acesso em: 02 Maio. 2024.

JOSÉ, Elisabete. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

KENSKY, V. M. Múltiplas linguagens na escola: Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LEBOYER, Marion. Autismo infantil: Fatos e modelos. Campinas: Papirus, 2002.

LIMA, Lauro De Oliveira. Piaget: Sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1999.

NUNES, Sobrinho. Formação dos professores. Disponível em: <http://www.revistapsicologia.utc.br/index.php>. Acesso em 04 Maio. 2024.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. Educação Escolar brasileira: Estrutura, administração, Legislação. São Paulo: Pioneira, 1999.

SCHWARTZMAN, J. S. Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

O LUDICO E A MÚSICA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Josimone da Silva Santos

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Camilo Castelo Branco no ano de 2004; Docente de Educação Infantil e fundamental 1 na EMEF Prof. Fernando de Azevedo.



RESUMO

O lúdico na pré-escola é de fundamental importância na interação da criança com o meio e no seu processo de desenvolvimento da aprendizagem, é importante que os professores resgatem as brincadeiras como forma de estímulo e como parte integrante da rotina escolar, elas irão despertar uma vivência rica e importante que desenvolve a criatividade e estimula os movimentos. Através de uma breve revisão de literatura e do estudo de alguns autores, esse trabalho aborda enfatiza e sugere que o brincar estimula e é importante para a aprendizagem nos primeiros anos de vida escolar. As brincadeiras lúdicas fazem parte da história de nossas vidas e mostrar a importância deste tema tão enriquecedor na primeira infância é uma tarefa muito importante, acreditamos que educar é mais do que alfabetizar é fazer com que a criança desenvolva a curiosidade a atenção, a descontração e alegria, e isto nos motivou nesta escolha

Palavras - chave: Brincadeiras; Interações; Jogos; Aprendizado.

ABSTRACT

Play in preschool is of fundamental importance in the interaction of children with the environment and in their learning development process. It is important that teachers rescue games as a form of stimulation and as an integral part of the school routine. They will awaken a rich and important experience that develops creativity and stimulates movements. Through a brief review of the literature and the study of some authors, this work addresses, emphasizes and suggests that play stimulates and is important for learning in the first years of school life. Playful games are part of the history of our lives and showing the importance of this enriching theme in early childhood is a very important task. We believe that education is more than teaching literacy;

it is making the child develop curiosity, attention, relaxation and joy, and this motivated us in this choice.

Keywords: Games; Interactions; Games; Learning.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é entender o poder que a brincadeiras e os jogos lúdicos tem na educação infantil através de uma reflexão teórica e de que forma a brincadeira deve estar presente nas escolas e na vida das crianças, analisando algumas teorias sobre este tema tão peculiar.

Frisar que é necessário que educadores tenham sensibilidade de saber da necessidade de ampliar a consciência em relação às diversas possibilidades das brincadeiras para favorecer o bem estar e o aumento das potencialidades dos alunos, pois elas falam direto ao corpo, a mente e as emoções.

As brincadeiras proporcionam ainda a inclusão de crianças ao meio, com caráter lúdico e expressão livre ou mesmo dirigidas despertam o interesse a colaboração e abre espaço para outras aprendizagens.

A fase pré-escolar deve ser um momento de preparação das crianças para a escola, este trabalho aborda e discute sobre a importância do brincar na pré-escola como o fator preponderante no desenvolvimento integral da criança.

O ato de brincar desenvolve diversas habilidades cognitivas e faz com que a criança interaja com a sociedade e com a cultura local.

Hoje em dia a criança é colocada na escola muito cedo, na procura de uma escola normalmente os responsáveis buscam escolas que ofereçam atividades alfabetizadoras achando assim que a criança será preparada para ter uma relação com o mundo mais rapidamente, esquecendo que cada criança possui seu tempo, e que brincando na pré-escola a criança alcança e passa por fases que são necessárias para seu desenvolvimento e é por esta necessidade de conscientização que este trabalho foi realizado.

A fase pré-escolar deve ser considerada a fase auge da vida é nessa fase que se forma toda estrutura psicológica da criança assim como o uso da linguagem articulada e falada.

Todas as teorias de desenvolvimento apresentadas aqui admitem que a fase da pré escola é fundamental pois é nela que a criança se fundamenta, se desenvolve e define a sua personalidade.

Através de um levantamento bibliográfico de diversos autores, verificamos e podemos confirmar e salientar a importância fundamental que a brincadeira tem no processo de aprendizagem na educação infantil.

O objetivo do nosso trabalho é levantar uma reflexão teórica sobre a importância de aprender brincando na pré-escola, além de oferecer subsídios que ajudem no desenvolvimento infantil através do brincar.

1. INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA E MÚSICA NA ALFABETIZAÇÃO

O ambiente escolar na pré-escola deve ser um lugar prazeroso com brincadeiras e jogos que favoreçam a construção de novas habilidades e para que os professores consigam atingir os objetivos propostos.

As brincadeiras têm que acompanhar a criança na fase pré-escolar, pois esta é uma fase em que a criança esta em constante crescimento e como ser social e cultural caminha para seu futuro escolar e para sua formação como cidadão.

“O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa.” ALMEIDA (2000). Quando chega à escola a criança traz consigo uma bagagem pré-histórica adquirida através de suas vivências tanto em casa com seus pais e familiares como Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Grande parte através de suas vivências lúdicas, o professor tem o dever de obter o maior número de informações necessárias para ajudar na interação da criança e para que obtenha sucesso em sua prática pedagógica.

Brincar é um direito universal e assegurado por lei, como apresentado na das escolas ainda apresenta um ensino tradicional que busca alfabetizar crianças, mas existe um forte movimento buscando uma socialização, uma melhora na forma de ver a pré-escola, ela deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção.

É preciso aceitar que é absolutamente normal que a

criança relute um pouco em aceitar este novo contexto que é o escolar, hoje em dia a criança é inserida muito cedo na escola devido à necessidade dos pais terem que trabalhar a angústia o medo a insegurança dentre outros sentimentos podem se misturar, e a escola deve criar um ambiente acolhedor e familiar que proporcione uma boa comunicação entre todos.

A brincadeira é uma linguagem utilizada pela criança desde seu nascimento e é uma ótima forma de auxiliar neste primeiro acolhimento das crianças na pré-escola, ela ajuda e facilita o processo de permanência no ambiente escolar.

Uma das funções principais do professor da pré-escola é estar atento à idade das crianças e selecionar materiais, brinquedos e brincadeiras adequados à faixa etária, a participação do educador nas brincadeiras também pode ser interessante e enriquecedora para as atividades desenvolvidas.

“Seu papel como professor é estabelecer um ambiente propício a criatividade, proporcionando materiais adequados se mantendo a atividade correta. Uma variedade de materiais adequados para o nível evolutivo de cada criança promove habilidades criativas que TODAS as crianças possuem. Respeite o trabalho de cada uma evite comparações e julgamentos.” (SCHILLER, 2008, p.19)

O educador tem a função de mostrar o caminho e ajudar as crianças a tomarem consciência da própria pessoa, dos que o cercam e da sociedade que esta inserida, e assim esquecer a ideia de que educar se limita a transmitir conhecimentos, oferecer ferramentas e materiais necessários para que a criança consiga escolher entre vários caminhos o que quer ou deve seguir, criando assim alunos que consigam ter autonomia.

Para Góes (2009), a música atrai e envolve as crianças, pois eleva a auto estima, estimula diferentes áreas do cérebro, aumenta a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de concentração e ajuda na fixação de dados. Por isso está sendo cada vez mais usada pelas escolas como eixo norteador do processo de alfabetização.

A maioria das crianças que recebem estímulos musicais adequados, aprendem a ler e a escrever mais facilmente e tem maior equilíbrio emocional, já que a música está inserida no seu cotidiano desde muito cedo. É preciso lembrar que todas as crianças possuem uma grande potencialidade para adquirir a linguagem. (GÓES, 2009)

Esta capacidade biológica é uma condição necessária, mas não suficiente, para explicar o desenvolvimento linguístico e as diferenças entre as crianças neste processo.

Toda situação de experiência das crianças, conforme Góes(2009), é definida pelo contexto objetivo, que implica na ação, na observação e, participação em atividades, no uso da linguagem e nas interações com os demais.

A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, fazendo o uso de seus conhecimentos levantando e testando hipóteses sobre a correspondência entre o oral e a escrita.(GÓES,2009)

Observa-se que, antes da aquisição da linguagem, as crianças interpretam o comportamento dos outros e respondem a eles, fazendo parte das interações que implicam reciprocidade.

Lembrando, conforme Góes(2009), que as instituições educacionais devem levar em consideração os conhecimentos prévios de cada criança, para que por meio deles a escrita torne-se significativa, pois a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades de utilização deste sistema só serão adquiridos quando a criança compreender a utilidade da escrita para a sua interação social.

Existe um desenvolvimento potencial que envolve as realizações das crianças se elas receberem o apoio adequado no momento de resolver a tarefa (GÓES,2009).

Entre estes dois níveis, cita Góes (2009), encontra-se a zona de desenvolvimento real, que é o cenário na qual transcorre a ação que pode ser chamada de aprendizagem. Aquilo que se pretende aprender deve passar pela experiência pessoal de quem aprende.

Assim, a aprendizagem assume um caráter pessoal. Ainda que a criança atue de maneira informal com a linguagem escrita, é importante que na fase de sua aquisição, ela compreenda a natureza, representação e função desse sistema.

Nesse sentido, a ação pedagógica torna-se fundamental à medida que o professor leve para a sala de aula, textos que circulam no mundo, criando um ambiente de leitura e colocando-se como mediador entre os textos e as crianças, favorecendo oportunidades ricas e variadas de interação com a leitura e a escrita. (PIAGET,1978) Para que a criança aprenda, é necessário que no seu interior haja um processo de transformação e mudança.

A aprendizagem deve ser encarada como uma ação educativa em que a finalidade é desenvolver no ser humano a capacidade que lhe permita interagir com o meio em que vive.A aprendizagem é um processo normal, harmônico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca do equilíbrio da personalidade”(PIAGET, 1978).

Ferreiro (1999), afirma que o processo de aprendi-

zagem é aquele que decorre da atividade do sujeito e que segue um determinado percurso regido por leis internas. O método de ensino, diz respeito a uma ação intencional, ao esforço dirigido por um outro no sentido de fazer com que esse sujeito ascenda à compreensão e ao domínio desse objeto. O que se procura determinar é o caminho pelo qual a criança toma consciência da natureza alfabética do nosso sistema de representação da escrita.

A criança vai avançando nos seus estágios cognitivos na medida em que lhe é dada a oportunidade com diferentes materiais impressos. A cada dia a sua representação do objeto vai se aperfeiçoando, até chegar a uma representação bem definida.Trabalhando com música, o professor estará permitindo que a criança interaja com diversos tipos de textos de forma lúdica e prazerosa, tornando-os mais significativos. (FERREIRO,1999)

A música torna-se um elemento rico que ajuda e estimula todo o trabalho educativo que se desenvolve com a criança. A leitura é uma atividade muito importante, pois é com o seu auxílio que se adquire conhecimentos para melhor entender a realidade, e a escola deve oportunizar o contato com diferentes tipos de textos, pois cada um tem uma função específica.

O trabalho com o texto é realizado visando a compreensão da função da escrita enquanto representação de palavras, para a sistematização necessária ao domínio do código escrito. Toda representação que a criança faz, carregada de significação, é um texto.

A produção de texto coletivo é o momento em que cada criança tem a oportunidade de expressar suas ideias ao grupo, e vivenciar a escrita convencional feita pelo professor. O texto coletivo permite que a criança reflita sobre as linguagens oral e escrita, observando que tudo que se fala pode ser escrito. A apropriação da linguagem escrita só se efetivará por meio das relações sociais e pela interferência do professor. (FERREIRO,1999)

A música tem muita influência sobre as crianças, por isso os jogos ritmados devem ser aproveitados e incentivados na escola. As experiências musicais geram organização do pensamento da criança.

Quanto mais ela tiver a oportunidade de comparar as ações executadas e as sensações obtidas pela música, mais sua inteligência se desenvolverá.

A música desenvolve o pensamento e a linguagem, oferecendo à criança, condições de descobrir os sons que a rodeia e os sons que ela pode criar, podendo se comunicar e se expressa através deles (FERREIRO,2009).

2. MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA ESCOLA

As músicas também são fortes aliadas para ensinar a ler e a escrever. A familiaridade com textos conhecidos e apreciados pelas crianças facilita a alfabetização (VILELLA,2012).

A criança percebe que a combinação de determinadas letras formam cada uma das palavras do refrão de uma música conhecida e que é muito mais gostoso e interessante aprender dessa forma.

Isso aumenta a capacidade de compreensão da criança, que tem mais possibilidades de interpretar e conhecer o mundo em que vive.

É importante, conforme Vilella(2012), incentivar a criança a se expressar na língua escrita, mesmo que não domine totalmente o código convencional, pois ao escrever irá adquirindo maiores conhecimentos sobre a língua, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita na prática social.

A introdução da Música Popular Brasileira nas aulas permite:

a) Conhecer e aprender as letras das músicas e cantá-las. Apropriar-se da biografia dos compositores consagrados da música popular brasileira.

b) Refletir sobre o sistema alfabético numa situação de leitura e escrita das músicas. Analisar e levantar as questões ortográficas ainda não dominadas pelos alunos.

c) Desenvolver uma atitude de antecipação dos possíveis erros na escrita das letras buscando mecanismos para saná-los. Apresentar as letras das músicas para que os alunos realizem a leitura por inferência, antes do domínio do sistema alfabético de leitura.

Com a volta da obrigatoriedade do ensino musical nas escolas de níveis fundamental e médio, há uma questão: quase a totalidade das faculdades de música do País tem como conteúdo curricular o ensino da música clássica europeia,, isto é, a música dos períodos clássico e romântico, com pequena abordagem do barroco(BRITO,2003).

Trazer a música popular brasileira na sala de aula não significa desvalorizar as preferências musicais dos jovens e crianças.

Pode-se considerar que a escola, cita Brito (2003), é um dos espaços em que os jovens tem contato com a cultura de seu povo, é nela que poderão se aproximar de determinados bens culturais onde poderão conhecer e apreciar algumas produções que, de outra maneira, não teriam acesso.

A MPB passa pelos escravos, com o lundu, que acres-

centaram os batuques à musica europeia dos portugueses. Mesmo sem querer, os africanos também colonizaram o Brasil, por causa dessa mistura com a cultura europeia. E essa mistura entre o negro, o índio e o português fez a nossa música.

Quando a aula está ligada à música, o aluno participa mais e o desempenho dele é melhor. Com isso, minimiza-se a repetência e a evasão escolar. Trabalhos interdisciplinares com cada turma abordando um gênero musical. Com a música, a aula fica bem mais interessante. A matéria vai entrar melhor na cabeça dele do que com o professor falando.

É preciso considerar que quando as músicas são trazidas de forma cuidadosa, quando apresentadas como algo que é realmente valorizado pelo professor, essas músicas também poderão ganhar um lugar especial.

Aproveitando as letras das músicas que são de fácil memorização para utilizá-las em propostas de reflexão sobre os aspectos notacionais: a ortografia, no caso dos alunos com hipótese de escrita alfabética, e a reflexão sobre o sistema de escrita, no caso dos alunos que ainda escrevem segundo hipóteses anteriores a esta (BRITO,2003).

Quando foram criadas as primeiras escolas de música em nível de terceiro grau no Brasil foram trazidas metodologias utilizadas para o ensino da música europeia; talvez pela inexistência de uma para se ensinar a música clássica brasileira,ou talvez, pelo fato de a música clássica brasileira andar sempre nos trilhos da que elegeu como vanguarda de si, a música europeia, ou talvez ainda, pelo fato de acharem que a música surgida no Brasil, chamada música popular, não tivesse nível nem distinção para ser sistematizada e utilizada como base do ensino musical. Isto por ser produzida por pessoas, na maioria das vezes, iletradas (VILELLA,2012).

Desde as primeiras gravações de música popular no Brasil, iniciadas em 1902, o cotidiano do povo narrado em romances e poemas foi registrado, principalmente, a partir de composições de negros e brancos pobres e de classe média.

Acredita-se, conforme Vilella (2012), que a música popular deva ser ensinada nas escolas principalmente se aliada a ela o seu processo histórico, pois a música popular brasileira foi, desde o seu surgimento, a principal cronista dos anseios e acontecimentos ocorridos no seio do povo do Brasil.

Relatando fatos, contando histórias, a música popular foi a cronista dos que não tiveram a sua história registrada pelas vias comuns da escrita, bem como olhou, de sua posição e à sua maneira, para os acontecimentos que foram registrados em livros e atas.

Como aprender o que ocorreu no sertão nordestino, nos morros cariocas nos anos de 1930 ou no seio das migrações caipiras para São Paulo se não fosse pela música popular (VILELLA,2012)

Nos anos de chumbo da ditadura militar, quando a imprensa se encontrava amordaçada, foi a música a principal cronista dos acontecimentos de nossa sociedade.

Nas pequenas localidades do interior, campanhas de vacinação e de mobilização pública sempre contavam com um cantautor (que canta as suas próprias composições poéticas, normalmente críticas) que espalhava, cantando, a notícia ou o chamado a ser dado (VILELLA,2012).

Pelas mãos de Xisto Bahia, de sambistas como Wilson Batista, Noel Rosa dentre muitos outros brilhantes, pelas mãos de Cornélio Pires, João do Vale, Dorival Caymmi, Chico Buarque, pudemos conhecer a realidade de um Brasil que, muitas vezes, não foi narrado por outras vias.

A música popular, cita Vilella (2012), exprime incessantemente os anseios de seu povo e, mesmo atualmente, em que se encontra atrelada aos interesses de grandes empresas de mídia, surge por vias alternativas expressões que nos contam sobre um cotidiano, perto de nós, que muitas vezes desconhecemos.

Aprender música popular brasileira, segundo Vilella (2012), nas escolas pode ser um jeito gostoso de conhecer a história do Brasil, a poesia do Brasil, os costumes do Brasil, os povos do Brasil, pois esta responde sempre às mudanças da sociedade e, por vezes, é cronista desses fatos.

Aprender música popular brasileira nas escolas pode ser uma maneira bela de percebermos que vivemos num mundo de multiculturalidade e não de monocultura como as mídias televisivas, radiofônicas e impressas insistem em nos mostrar.

Desta forma conforme Brito (2003), a Escola passa também a ser um veículo importante de formação e divulgação da Música Popular Brasileira e valorização de nossa própria cultura, tão depreciada ultimamente.

A música no Brasil sofreu com certos conceitos errôneos, como por exemplo, a prática de utilizar a canção de forma condicionadora, adestradora, para a hora do lanche ou a hora de ir embora, tornam a experiência musical vazia e sem significado para a criança, já que ela somente reproduz o que lhe foi ensinado sem nenhuma reflexão ou possibilidade de experimentação (BRITO,2003)

A concepção de música como algo pronto, segundo Brito (2003), prejudicou por muito tempo o aprendizado de todos, já que o aluno não era estimulado a criar e até mesmo refletir sobre o trabalho não era habitual.

Promover o ser humano é a principal função da música. Portanto devemos acolher a todos mesmo que

sejam desafinados, pois é através da prática que desenvolve o aprendiz.

O repertório popular brasileiro contém diversas músicas que podem ser trabalhadas com as crianças, e até algumas compostas por grandes compositores especialmente para elas.

Canções propostas por Brito (2003):

a) Maracangalha –Dorival Caymmi;

b) Pra mó de chateá –Tom Jobim;

c) A noite no castelo –Hélio Ziskind;

d) Minha Canção(ANEXO I)–Enriquez / Bardotti / Chico Buarque;

e) Havia um pastorzinho (ANEXO II) –desconhecido / cultura popular;

Brito (2003) chama a atenção para as características de duas músicas “Havia um pastorzinho” e “Minha Canção”, por ambas possuírem os nomes de notas combinando com sua melodia.

Ao introduzir as canções, o professor deve apresentar as letras das canções, uma a uma, e ensinar as melodias aos alunos.

É interessante que tenham em mãos a letra para acompanhar a música. Em seguida, é interessante dar algumas informações sobre o autor e a época em que a música foi composta.

Propor a reflexão sobre a escrita ortográfica após aprender e realizar a cantoria da música através do ditado interativo.

Possibilitar o uso do dicionário para consultar a escrita correta de palavras que gerarem dúvidas.

Assim a aula será bem produtiva e o aluno além de compreender estará aprendendo sobre a Música Popular Brasileira e enriquecendo seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa sobre a importância da brincadeira e a música na pré-escola, confirmei a idéia de que fazem parte da infância e, portanto deve fazer parte do cotidiano escolar principalmente nos primeiros anos.

O importante na educação musical é o desenvolvimento do ser, a música vem como ferramenta de construção do indivíduo e não deve ser voltada exclusivamente à formação de futuros músicos.

Deve ser usada como uma experiência significativa para que seja realmente retida, transformada em informação útil e não somente um aprendizado mecanizado.

O ponto de vista inicial é que a brincadeira e a música devem ser entendidas como forma de aprendizagem, interação e linguagem fundamental na construção da

criança como ser completo.

Percebe-se também que a brincadeira e a música são instrumentos potentes que aguça a inteligência melhorando o desempenho das crianças no aspecto intelectual, emocional e social.

Este trabalho contribuiu no sentido estimular eu educadora a me envolver mais no universo de brincadeiras infantis, integrando a brincadeira no processo de aprendizagem dos nossos alunos.

O educador deve saber dosar os momentos livres do brincar, que não devem ser deixados de lado em prol apenas de atividades programadas, como projetos didáticos. Trabalhar os dois momentos é o caminho mais adequado se não a brincadeira fica escolarizada, os períodos sem intervenção direta dos professores são fundamentais e permitem fazer diagnósticos, planejamento e são fontes de interação e desenvolvimento da criança.

A brincadeira é revelada na essência da pessoa, as crianças descobrem e redescobrem o mundo a cada instante através das brincadeiras e isso é fundamental na pré-escola onde a criança esta se adaptando ao início de sua vida escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental,(1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BRITO, Teca, Alencar, Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis.2003.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas .2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CATUCCI, Stefano. A História da Música - sons, instrumentos, protagonistas. Porto,Portugal: Porto, 2001.

CORREIA. Isis Mastromano. Educação Musical ainda não acontece na escola pública. Por quê?. 2013. Disponível em <http://blog.santoangelo.com.br>. Acesso em julho de 2024.

CRUZ, Otávio, Neto. O Trabalho de campo como descoberta e criação. 2003.

DEL BEN, L. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo:Ed. Moderna.2003.

FREITAS,Eduardo. Música e Educação.2010. Disponível em : <http://educador.brasilescola.com/orientacoes/musica-educacao.htm> Acesso em julho de 2024.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTEERRADA, Marisa, Trench, Oliveira. De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP.2005.

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código lingüístico. Revista do Centro de Educação a Distância- CEAD/UDESC, Vol. 2, Nº. 1 . 2009.

IAN, Hans Günther. Música na escola: contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 1ª ed., 2009.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:____. HENTSCHKE, L;2003.

LOUREIRO ,Alicia Maria Almeida - O Ensino da música na escola fundamental . Ed. Papirus.2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte, TAVARES, Isis Moura. Artes visuais e música. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

THIESSEN, Maria Lúcia; BEAL, Ana Rosa. Pré-escola, tempo de educar. São Paulo: Ática,1987.

VILELLA,Ivan. Música Popular nas Escolas.2012

VYGOTSKY, A Formação Social da Mente . São Paulo : Martins Fontes, 1991.

O LUDICO NA ESCOLA

Valquíria Neves Guião

Graduada em licenciatura plena em geografia pela faculdade Integrada de Guarulhos- FIG no ano 2000, graduada em artes cênicas pela faculdade Paulista de Artes - FPA no ano 2005, graduada em pedagogia pela universidade Bandeirantes- UNIBAN no ano 2006.



RESUMO

As brincadeiras infantis, jogos de regras, faz de contas oportunizam momentos de aprendizagem da criança com prazer e alegria. Acreditamos que os materiais estruturados ou não, as brincadeiras e os jogos são ingredientes vitais para um desenvolvimento sadio e com aprendizado significativo, já que enquanto brinca o indivíduo estimula o desenvolvimento intelectual, como também ensina regras necessárias a seu desenvolvimento. Assim proporciona as crianças momentos de convivência saudável, estimulante, criativa e construtiva, é o meio pelos quais pode se explorar experiências diversas sozinhas, com os colegas ou adultos, a ludicidade é como um passaporte para desvendar e aprender esse novo mundo onde à criança está inserida.

Palavras-chave: Atividades lúdicas; Criança; Ludicidade.

ABSTRACT

Children's games, rules games, and pretend play provide opportunities for children to learn with pleasure and joy. We believe that structured or unstructured materials, play and games are vital ingredients for healthy development and meaningful learning, since while playing the individual stimulates intellectual development, as well as teaching rules necessary for their development. Thus, it provides children with moments of healthy, stimulating, creative and constructive co-existence, it is the means by which they can explore different experiences alone, with colleagues or adults, playfulness is like a passport to discover and learn this new world where the child is inserted.

Keywords: Playful activities; Child; Playfulness.

INTRODUÇÃO

Este estudo mostra que brincando as crianças desvendam o seu mundo. Sozinha ou em grupo fazem descobertas, vivenciam novas experiências, representam suas emoções e percepções de mundo.

Importa ressaltar que a educação é direito de todos independentes de classe ou status, sendo um lugar privilegiado de vivências.

“Lugar de sociabilização, convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades; neste lugar, partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; estão sujeitas há tempos e espaços coletivos e a graus diferentes de restrições e controle dos adultos”. CORSINO (2006, pág. 5).

As brincadeiras infantis são experiências importantes. Essa assertiva não só indicam o papel fundamental da ludicidade no desenvolvimento humano, como também, denota que algumas brincadeiras ou jogos precisam ser aprendidos, e são construídos pelo mesmo ao decorrer de novas experiências e estímulos, pois ninguém nasce sabendo brincar. É preciso aprender.

Brincando o indivíduo aprende a se expressar, criando e recriando novas brincadeiras, participando de novas experiências e aquisições, vivenciam papéis.

O presente estudo tem caráter exploratório. No primeiro momento, foi realizado o levantamento bibliográfico e o referencial teórico do estudo. Para compreender melhor o brincar. A pesquisa bibliográfica está ancorada em Vygotsky (1987), além de outras referências, tais como Porto (2008), Borba (2006) e Wajskop (2008).

O professor precisa reorganizar a sua prática pedagógica sistematizando o brincar e acreditando que o lúdico é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criança. O jogo e a maneira como o professor dirige o brincar, desenvolverão psicológica, intelectual, emocional, físico-motora e socialmente as crianças, sendo os momentos destinados e planejados imprescindíveis na rotina da criança.

É importante que o professor conheça teorias sobre a importância do brincar para que planeje suas aulas com momentos destinados as atividades diversificadas, oportunizando a criança conhecer um pouco mais sobre as diferentes brincadeiras infantis, bem como é

interessante envolver a família nesse processo para que possam valorizar essa prática e tirar as crianças da frente da televisão, do celular e do computador.

“É brincando que se educa e aprende. [...]. Quem brinca sabe que a alegria se encontra precisamente no desafio e na dificuldade. Letras, palavras, números, formas, bichos, plantas, objetos [...], estrelas, rios, mares, máquinas, ferramentas, comidas, músicas [...] ‘Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido, não há quem o segure’.” (ALVES, 2001, pág. 1)

1. A CRIANÇA E O SEU DESENVOLVIMENTO

O enriquecimento do lúdico no desenvolvimento. Para tanto, ressaltamos que os educandos são seres histórico-cultural, as brincadeiras são entendidas como um fenômeno também cultural. A partir disso, buscamos compreender as implicações no desenvolvimento infantil.

Portanto, são analisadas as obras que se concentram nas obras de Porto (2008), Borba (2006), Vygotsky (1987), Wajskop (2008), entre outras.

Na antiguidade a brincadeira era vista de forma diferente, somente após anos foi mudando, pois a mudança era devido à cultura e os costumes culturais diferenciados. Portanto, Wajskop (2001, p. 63) afirma que “na antiguidade tanto adultos como crianças participavam das mesmas brincadeiras, tendo como participação toda comunidade sem discriminação de idade. A sociedade participava de jogos e divertimento, esses eram os principais meios para que permanecesse sempre unida”.

Para Ariès (1981, p. 19),

“O brincar, gradativamente, passa a sofrer uma atitude moral contraditória, o brincar era admitido sem restrição pela grande maioria, mas pelos moralistas e pela igreja o brincar era discriminado, pois faziam uma associação entre os prazeres carnais, o vício, e ao azar, as brincadeiras sofreram muitas mudanças, sofrendo muitas alterações em sua forma, conteúdo e tempo em que ocupa a vida, as brincadeiras se modificaram ao longo da história”.

É importante ressaltar que, após essa mudança, a autora ressalta que as brincadeiras eram consideradas como forma de preservar a moralidade separando entre elas as que eram consideradas do “mau” e conse-

lhou as brincadeiras consideradas do bem.

Após, a brincadeira ganhou valor em si, já que vinha de um comportamento infantil e espontâneo.

Dessa forma, os objetos lúdicos também foram se modificando com a formação da cultura, variando de tempo para tempo.

Nesse sentido, importa mencionar que “[...] o surgimento das brincadeiras está diretamente relacionado com alterações históricas.” (ROCHA 2000, p.60)

2. A LUDICIDADE COMO FENÔMENO CULTURAL

A criança é considerada um ser autônomo aos cuidados maternos. No entanto, era vista de forma diferente na antiga sociedade, sua educação era formada de maneira diferenciada, a criança vivia com outras pessoas, de família diferente, que muitas vezes era desconhecida e, dessa forma, adquiria outra educação e cultura.

Nesse sentido, importa mencionar que Bujes (2001, p.13) afirma:

[...] “a criança era considerada um ser diferente do adulto, diferenciado pela idade, na maturidade, além de certos comportamentos. No entanto, os limites entre criança e adultos eram complexos, pois este limite está associado à cultura e ao momento histórico, pelos papéis determinados à sociedade. Papéis que definem a classe econômica estão inseridas”.

No entanto, Borba (2006, p. 8) “faz referência de que as crianças se constituem agentes de experiência social, criando sua autonomia, elaborando seus planos e ações criando e recriando”.

As assertivas acima revelam que a criança tem em sua família um referencial fundamental, o que a família é, a criança provavelmente será, pois a família se torna o espelho e o modelo para a criança.

Desta forma, a criança transmite suas experiências, aprendem, experimentam, conhecem, organizam-se, regulam-se e constroem. A ludicidade é uma linguagem usada para compreender e se comunicar.

No entanto, o aluno é autônomo e através de suas brincadeiras expressa sentimentos, expondo sentimentos, sonhos e realidades. Isso acontece, porque o aluno é um ser que demonstra o que vive, deixa transparecer seus sentimentos em ações nas fantasias.

A criança também traz consigo uma bagagem cultural, ou seja, transmite sua vivência na hora de brincar, sendo elas realidades tristes ou sonhos que querem que seja realizado.

Desta forma, carrega em si uma grande bagagem, se utilizando do brincar que ela expressa e aprende.

O brincar auxilia os educandos a se desenvolverem e criarem vínculos com os demais de uma mesma sociedade; outra característica é a autonomia, tornando a criança independente e a inserindo na sociedade. Dessa perspectiva, surge à pergunta: o que é o brincar?

Fortuna (2008, p.14) também relata que o brincar é atividade essencial.

[...]” é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que define o ser humano – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação [...]. A criação de universos inteiros de realidades nos jogos e brincadeiras é um passaporte para a construção da subjetividade, o conhecimento do mundo, a relação, a experiência de processos internos de prazer e/ou dor e, em definitivo, uma oportunidade para desenvolver-se e viver”.

Além disso, importa destacar que a brincadeira é um fenômeno cultural, visto como pilar da constituição da cultura infantil. Ao brincar o indivíduo aprende sobre a sua cultura, conhece sua realidade, elabora afetos, desenvolve a inteligência e a criatividade, interage e coopera com os colegas.

Para Fortuna (2003, p.14), o brincar abre inúmeras possibilidades para a criança.

[...] “estar sério e, ao mesmo tempo, divertir-se; é possível fantasiar, sonhar, imaginar coisas que não existem e, ao mesmo tempo, manter-se em contato com a realidade; na brincadeira é permitido errar, testar e ensaiar enquanto se busca acerto. A um só tempo conservadora e transformadora, assim como ela reforça relações, concepções de mundo, modos de conhecer e viver, também os cria e recria. Por tudo isso, acredita-se que a brincadeira é uma atividade paradoxal, pois combina comportamentos e situações que, fora dela, seriam incompatíveis. Vem daí seu potencial revolucionário, mesmo quando se tenta confiná-la, ordená-la, dominá-la. Rebelde, ela resiste à didatização, mostrando-se tanto mais encantadora e encantada quanto mais livre e espontâneo”.

As assertivas acima revelam que o aluno quando brinca não só está brincando, ela está aprendendo a brincar. Aliás, importa mencionar que controla seu universo particular.

Para Borba (2006, p.15), a brincadeira em si é um fenômeno cultural.

[...] “uma vez que se configura como um conjunto

de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Além disso, o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo”.

Entretanto, a brincadeira é vista em seu contexto histórico-cultural, com mudanças ao decorrer dos anos. Através do brincar a criança adquire conhecimentos e aprende a viver em sociedade, vivendo com adultos e outras crianças.

Nesse sentido, importa mencionar que o lúdico é considerado um alicerce, no qual a cultura está ligada a convivência, com os demais que vivem em uma mesma sociedade, o indivíduo se desenvolve e se torna um cidadão mais autônomo. A criança aprende com a mãe, o pai, avô, tios irmãos, educadores, entre outros, que fazem parte do seu convívio. E, ao passar do tempo, a criança cresce e através desse aprendizado.

No entanto, importa destacar que nesse processo a criança vai se apropriando nesse meio social. Ao brincar a criança transmite sua realidade e o que ela vivencia em sua brincadeira. Desta forma, não é somente a criança que aprende o adulto por meio da interação com a criança aprende junto com ela.

Além disso, ao brincar a criança estimula o adulto, e o mesmo sendo estimulado o adulto repete várias vezes esse mesmo processo, fazendo com que o aluno brinque, e automaticamente a criança acaba desenvolvendo sua percepção visual.

No entanto, as crianças interagem com facilidade, e em suas interações estabelecem vínculos desde cedo com pessoas próximas e com as pessoas de sua volta. As crianças revelam seus esforços para compreender o mundo e as relações contraditórias que precisam, e através de suas brincadeiras demonstram a condição de vida em que estão submetidos, seus anseios e desejos, trazendo para brincadeira suas emoções.

Dessa forma, na construção do conhecimento, as crianças utilizam diversos tipos de linguagens que exercem uma capacidade que possuem ideias e hipóteses sobre aquilo que deseja desvendar. A brincadeira, então, é uma linguagem da criança que está na gênese do seu pensamento.

Além disso, a criança constrói seu conhecimento nas interações com outras pessoas. O conhecimento não

se constrói e nem se constitui da cópia da realidade, mas sim de criação, significação e recriação.

Nesse sentido, importa mencionar que o conhecimento do brincar não é inato, traz com ela uma bagagem da sua vivência e dos seus familiares, por meio disso a criança transmite para o brincar sua realidade.

“Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação “Não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”. [...] ... pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar... (BROUGÉRE, 1997, p. 97-98).

Dessa forma, podemos perceber durante as observações, que ao brincar os alunos expõem seus sentimentos trazendo para a brincadeira imagens, sonhos e fantasias, que elas criam e recriam, libertam de dentro de si uma força para criar, imaginar, sonhar e realizar. Criando heróis e vilões, imaginando o impossível e trazendo para realidade sonhos e fantasias. Ao brincar a criança se liberta e expõe suas emoções, suas alegrias e tristezas, se tornam pessoas que querem ser; Olham a vida com um olhar lúdico e encara com muita serenidade o papel que vão interpretar, como se o mundo inteiro parasse naquele momento, sendo importante o fato de interpretar, de imaginar, e de sonhar.

Nessa perspectiva, o brincar é muito importante para a aprendizagem da criança. Além disso, o brincar proporciona diversos conhecimentos, ajuda na percepção da criança auxilia seus interesses, tornando a criança mais autônoma.

Dornelles (2001, p. 105) afirma que...

“O brincar tem um significado diferente em cada momento da vida da criança. O brincar ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com outro. Ele tem, em cada momento da vida criança, uma função, um significado diferente é especial para quem dele participa”.

No entanto, ao brincar a criança carrega em si muitos conhecimentos, aprendem, e ensinam, demonstram e sonham, ao brincar a criança expõe seus sentimentos e suas fraquezas, desta forma, o brincar se torna algo essencial na vida da criança.

3. A RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O BRINCAR

Podemos perceber que ao brincar o indivíduo se apropria do mundo e de sua existência, criando e recriando através da convivência com adultos e crianças da so-

cidade. O brincar, no entanto, se torna algo privilegiado tendo como participação fundamental na vida da criança, a socialização e a interação com outros indivíduos.

De fato, a ludicidade é muito importante, é de modo predominante a utiliza para relacionar-se. No entanto, por meio do brincar a criança cresce, aprende e se desenvolve

Borba (2006, p.66-67) afirma que “o brincar abre diversas janelas para o mundo da criança ensinando sobre sua própria realidade”.

No entanto, o a papel do brincar é uma forma pela qual a criança se interage com o mundo e se apropria do mesmo.

Nesse sentido, é importante também mencionar que o papel do brincar é:

“As brincadeiras infantis e os jogos são uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. A teoria histórica cultural aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientando para o futuro”. (ROCHA, 2000, p. 66-67)

Entretanto, é indispensável que ao brincar a criança não só se expressa, ela também se comunica, tendo conhecimento de sua cultura. Aprende sobre si, sobre os indivíduos.

Nesse sentido, Borba (2006, p.47) destaca que o brincar é uma forma de comunicação.

“Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, através das quais valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças”.

Assim, a brincadeira carrega em si um fenômeno cultural, se tornando muito importante criando valores éticos e morais.

Para Dornelles (2001, p.104), “É pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas.”

Vygotsky (1987, p.21), à brincadeira faz parte o desenvolvimento da criança, pois ao brincar a criança ressignifica o que vive e sente.

[...] “uma grande fonte de desenvolvimento que, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Para o autor, a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem”.

Partindo dessa perspectiva, o aluno às vezes tem dificuldade de criar, de expor seus sentimentos que não consegue transmitir. No entanto, quando brinca, ela acaba colocando para fora, seus sentimentos, ou seja, se expressando.

Dessa forma, podemos perceber a necessidade da ludicidade no cotidiano da criança. Pois, quando adulto possa ter sua própria autonomia, ser um adulto independente, sem aflições, pois ter a certeza de que quando era criança criou, imaginou e liberou seus sentimentos por mais tristes que fossem no brincar.

Sendo assim, pelo brincar conseguir expor seus sentimentos na vida quando era criança, hoje se tornou um adulto autônomo, criativo, expressivo, como muita determinação.

No entanto, é muito importante que educandos tenham seu momento de brincar, sejam estimulados, para assim adquirir sua autonomia.

Deste modo queremos deixar claro que as obras aqui citadas afirmam que ao brincar a criança cria vínculos, se tornam mais autônomas e se desenvolvem com mais facilidade, mesmo que o brincar tenha uma grande bagagem cultural.

Porém, é indispensável afirmar que os jogos e brincadeiras necessitam fazerem parte da vida de nossas crianças, independente de sua posição social, ou de que maneira ela se expressa ao brincar, pois é importante mesmo que conheça, sonhe, crie, recrie, imagine e fantasia, ela necessita ser criança.

As assertivas acima revelam que “A infância integra os adultos que somos hoje, não é coisa do passado. Por essa razão, buscar o brincar e a infância é estar com o adulto de hoje e não com a criança de ontem.” (FREIRE, 1987, p. 59)

Nessa perspectiva, Brougère (1997, p.02), refere-se que “A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias.”.

No entanto, importa destacar que o aluno tem o poder de mudar, transformar a realidade em uma simples brincadeira, de transformar a dor em um simples sorriso, a saudade em uma grande fantasia.

Enfim, criança ri, chora, sonha, mesmo que esse sonho esteja distante, por meio do brincar ela traz o que está longe para bem perto, consegue transmitir a paz e transformar tudo que está velho, apagado, gasto em algo novo. Esta é a magia de ser criança é a magia de poder brincar, é o poder de um simples sorriso, um simples olhar, transformar o mundo.

Concluindo, é nas brincadeiras e no resgate das tradições populares, presentes no cotidiano das crianças e na sociedade, muito mais do que ganhar ou perder, “o Brincar é o elemento mais importante para o desenvolvimento infantil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as brincadeiras infantis e os jogos, tornou-se importante analisar a relação brincar, criança e desenvolvimento; apontar as repercussões do brincar na educação e identificar o desenvolvimento da criança.

O caminho percorrido nesse estudo permitiu a compreensão de diversos aspectos relacionados ao brincar. Os autores estudados, entre os quais destacam-se Vygotsky (1987), Porto (1996), Borba (2006) e Wajskop (2008) nos revela que ao brincar a criança se desenvolve.

Este trabalho revela que o desenvolvimento infantil se dá por meio da experiência cultural, por meio das interações que a criança estabelece com o mundo e a sociedade, sendo o brincar uma possibilidade de descobrir o mundo em que vive, e recriar sua própria experiência.

O brincar permite que o indivíduo se desenvolva, crie autonomia, desenvolva sua imaginação, a criatividade, imitar, interpretar, e se socializar.

“Rir, aceitar limites, organizar uma tarefa, concentrar, disputar, estar atento, sentir frio na barriga, raciocinar, pensar, gargalhar, competir, ser curioso, ter prazer, cooperar, descobrir na relação, ser ágil, surpreender-se com a atitude do outro, emocionar-se”. (CORSINO, 2006, p. 61-62).

A brincadeira em grupos ou sozinha, oportunizam que os educandos criem e recriem suas fantasias.

Assim a brincadeira em si é uma maneira privilegiada de se aprender, a criança consegue aprender, criar e recriar o universo em que está inserida. Pois, por meio do brincar a criança cria visões de mundo e de descobertas.

Entretanto, a ludicidade é indispensável na vida socio-cultural, pois permite uma maior comunicação e um desenvolvimento mais amplo diante de suas descobertas.

Enfim, é positivo afirmar que as obras citadas contribuíram muito e são importantes para entendermos que

as brincadeiras e os jogos são essenciais no cotidiano de nossas crianças não importando a idade, visto que todos têm potenciais a serem desenvolvidos, ou seja, precisamos oportunizar as novas descobertas para que possa se tornar um adulto autônomo, criativo e repleto de sonhos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. Páginas Abertas. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.) Educação Infantil: Pra que te Quero? Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e star no mundo. In: MEC/SEF. Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORSINO, Patrícia. Proposta Pedagógica. Salto para o Futuro – O cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23, 2006. p. 03-13.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. Educação infantil pra que te quero. São Paulo: Arte méd, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I, 2003.

FREIRE, Paulo. A prática educativa em questão. São Paulo. Espaços Pedagógicos, 1987.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2000.

PORTO, C. L. Do brinquedo à brincadeira: Práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca Brincando com Arte. Rio de Janeiro: PUC, Dissertação de Mestrado, 1996.

PORTO, Cristina Laclette. Proposta pedagógica. Boletim Salta para o Futuro, (2008) A.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica? Salto para o Futuro - Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas, 2. ed. Ano XVIII, Boletim 07, (2008) B.

WAJSKOP, Gisela. O brinquedo como objeto cultural. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre – RS, Ano V, n. 15, p. 39-41 - Fev. 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Daiana Silva Santos

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008); Especialista em Educação para a infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela AVM Faculdade Integrada (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Professora Izabel Aparecida Cristóvão da Luz, Professora de Educação Básica - na EE Antônio de Pádua Vieira.



RESUMO

Este levantamento bibliográfico aborda um tema crucial na educação atual: o papel cada vez mais central das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo educacional. A Educação a Distância (EaD) emergiu como uma ferramenta indispensável para ampliar o acesso à educação, permitindo que um número crescente de estudantes participe de cursos e programas educacionais. É notável constatar que, conforme suas descobertas, as tecnologias desempenham um papel positivo no desenvolvimento cognitivo dos alunos quando empregadas de maneira eficaz. No entanto, o sucesso dessa abordagem não depende apenas das tecnologias em si, mas, também do envolvimento e disciplina dos alunos. Isso ressalta a importância da motivação intrínseca e do comprometimento dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem, mesmo em um ambiente virtual. Assim, como objetivo geral, tem-se uma discussão do cenário atual, sobre as tecnologias cada vez mais entrelaçadas ao ensino e à aprendizagem; e como objetivos específicos, a discussão sobre a implementação de estratégias pedagógicas adequadas para otimizar os benefícios das TIC no desenvolvimento educacional dos alunos. Como resultados encontrados, tem-se as tecnologias, a EaD são temas centrais na educação contemporânea, em que a análise desses aspectos certamente contribui para o progresso do conhecimento nessa área.

Palavras-chave: Tecnologias; Educação a Distância; Educação Contemporânea.

ABSTRACT

This bibliographical survey addresses a crucial topic in current education: the increasingly central role of

Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the educational process. Distance Education (EaD) has emerged as an indispensable tool for expanding access to education, allowing a growing number of students to participate in educational courses and programs. It is notable that, according to their findings, technologies play a positive role in students' cognitive development when used effectively. However, the success of this approach does not only depend on the technologies themselves, but also on the involvement and discipline of students. This highlights the importance of intrinsic motivation and students' commitment to their own learning process, even in a virtual environment. Thus, as a general objective, there is a discussion of the current scenario, about technologies increasingly intertwined with teaching and learning; and as specific objectives, the discussion on the implementation of appropriate pedagogical strategies to optimize the benefits of ICT in students' educational development. As results found, technologies and distance learning are central themes in contemporary education, in which the analysis of these aspects certainly contributes to the progress of knowledge in this area.

Keywords: Technologies; Distance Education; Contemporary Education.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a integração da tecnologia para promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos é uma tendência marcante na Educação, especialmente com o crescimento do Ensino a Distância (EaD) como uma nova modalidade educacional.

O Artigo nº 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estipula que o governo

deve fomentar programas de EaD em todos os níveis de ensino, reconhecendo a importância de criar ambientes propícios para o desenvolvimento das aprendizagens em diversos aspectos, incluindo habilidades socioemocionais e valores.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm desempenhado um papel fundamental na viabilização do EaD, encurtando a distância entre os alunos e as instituições e facilitando o processo educativo por meio de uma variedade de ferramentas.

Essas tecnologias, que englobam computadores, notebooks, tablets, celulares, entre outros dispositivos, têm o potencial de tornar o acesso ao conhecimento mais prático e rápido. No entanto, a falta de alfabetização tecnológica por parte dos alunos pode representar um obstáculo significativo para o pleno aproveitamento dessas ferramentas.

Este artigo busca discutir as implicações das TDIC no desenvolvimento cognitivo, com questões específicas sobre as contribuições da tecnologia para o seu desenvolvimento e as relações entre educação e tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

A justificativa para essa discussão reside no fato de que as tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, exigindo que os indivíduos adquiram competências tecnológicas para se sentirem incluídos e contribuírem de forma significativa para sua própria vida e para a sociedade.

Para responder a essas questões, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema. Os resultados indicaram que, quando utilizadas adequadamente, as tecnologias podem contribuir positivamente para o desenvolvimento educacional dos alunos. No entanto, para que isso ocorra de forma plena, é fundamental que eles demonstrem interesse e disciplina em seu processo de aprendizagem.

1 SOBRE O FUNCIONAMENTO DO ENSINO A DISTÂNCIA

De acordo com Lemgruber (2007), a Educação a Distância (EaD) representa uma abordagem educacional inovadora, ainda em processo de consolidação no que diz respeito ao papel dos docentes.

Legalmente, essa modalidade de ensino foi estabelecida pelo Artigo nº 80 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que prevê o incentivo do Poder Público ao desenvolvimento e disseminação de programas de EaD em todos os níveis e modalidades educacionais, inclusive na educação continuada.

A Portaria nº 4.059/2004 integra a EaD ao ensino presencial, permitindo que instituições ofereçam disciplinas na modalidade semi-presencial, caracterizada por atividades baseadas na autoaprendizagem e utilizando recursos tecnológicos.

O Decreto nº 5.622/05 regulamenta o Artigo 80, definindo a EaD como uma modalidade educacional onde a mediação pedagógica ocorre por meio de tecnologias de informação e comunicação, possibilitando atividades educativas em diferentes lugares e tempos.

No que diz respeito aos requisitos específicos para oferecer cursos à distância, o Artigo 12 estabelece a necessidade de projetos pedagógicos, corpo docente qualificado, infraestrutura adequada e polos de educação a distância, entre outros.

Como afirmado por Souza et al. (2014), a EaD alcançou segmentos da população que não seriam contemplados pelo ensino presencial, contribuindo assim para a redução das desigualdades sociais.

Niskier (2000) destaca o papel da EaD na promoção de valores e na facilitação do exercício da cidadania. Essa modalidade de ensino foi concebida com o intuito de alcançar segmentos da população de classes média e baixa, culminando na criação de programas como o ProUni e a UAB, visando proporcionar oportunidades de ensino superior a jovens de baixa renda.

Entretanto, Vieira et al. (2013) apontam que, embora muitos empregadores ainda tenham preconceitos em relação à formação EaD, os alunos que demonstram comprometimento e responsabilidade muitas vezes estão mais bem preparados do que os alunos de cursos presenciais.

Apesar das vantagens, o Ensino a Distância enfrenta desafios significativos. A legislação destaca a necessidade de metodologias de ensino alinhadas com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mas, Santos et al. (2013) apontam dificuldades na implementação da EaD, no reconhecimento dos cursos, na qualificação docente e na capacidade dos alunos de utilizar as tecnologias.

Kenski (2010) destaca a lacuna entre teoria e prática, resultando em currículos inadequados e recursos didáticos padronizados. Além disso, alguns docentes podem resistir ou não possuir habilidades necessárias para trabalhar com a TDIC.

Por parte dos alunos, muitos enfrentam dificuldades técnicas e de adaptação ao ambiente online, necessitando de alfabetização tecnológica. Mercado (2007) ressalta a importância do feedback e da autonomia do aluno nesse contexto.

Nesse sentido, as inovações tecnológicas na Educação a Distância no Brasil têm avançado significativamente, proporcionando novas formas de interação entre alunos e professores. No entanto, Silva Júnior (2012) enfatiza a necessidade de discussões, pesquisas e apoio governamental para integrar essas tecnologias de forma eficaz.

As TDIC são ferramentas facilitadoras no ensino e aprendizagem, potencializando a integração entre alunos e conhecimento. É fundamental que os docentes compreendam e utilizem essas tecnologias de forma pedagogicamente eficaz. Vieira et al. (2013) destaca a importância de não apenas substituir, mas integrar as TICs ao processo educacional.

2. E QUANTO AS QUESTÕES QUE ENVOLVE O ENSINO SUPERIOR?

O Ensino Superior no Brasil passou por mudanças significativas desde a Constituição de 1988. Masetto (2008) destaca a transição de um modelo europeu centrado em profissões para um modelo mais abrangente, focado no desenvolvimento pleno do indivíduo.

Nesse sentido:

[...] a função do Ensino Superior é de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores (MASETTO, 2008, p. 14).

Serrano (2012) ressalta a importância da pesquisa e do ensino interdisciplinar. A EaD foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005 e posteriormente pelo Decreto nº 9.057/2017, ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

Costa (2008) destaca que essas mudanças visam ampliar o acesso ao ensino superior, mas, os alunos ainda enfrentam desafios relacionados à distância, horários e custos.

A Educação a Distância (EaD) tem desempenhado um papel crucial na redução das disparidades educacionais no Brasil, permitindo o acesso ao Ensino Superior para uma parcela significativa da população que antes enfrentava obstáculos. Através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a distância geográfica, socioeconômica e no processo de ensino e aprendizagem tem sido significativamente reduzida.

Linard (2000) destaca que a distância vai além da geográfica, muitas vezes refletindo uma incapacidade de se distanciar mentalmente, impedindo a reflexão

e o aprimoramento do pensamento. Para estudar por meio das tecnologias, o indivíduo precisa ser autônomo em relação a elas, capaz de gerir seu tempo e suas atividades de forma eficiente.

Uma das vantagens dos cursos de EaD em relação aos presenciais é a flexibilidade oferecida, permitindo ao aluno estudar de acordo com sua própria agenda. Além disso, o uso de ferramentas tecnológicas como computadores e internet facilita o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que reduz os custos associados ao deslocamento até a instituição (MERCADO, 2007).

Entretanto, a exclusão social persiste, especialmente no contexto das instituições de ensino superior, onde os cursos presenciais muitas vezes são inacessíveis para quem possui recursos limitados. Os cursos à distância representam uma alternativa mais acessível, permitindo que alunos de diferentes origens econômicas possam obter o mesmo diploma (COSTA, 2008).

Apesar disso, a oferta de cursos de graduação a distância ainda é predominantemente privada, e as universidades públicas continuam direcionadas a um público mais seletivo, em sua maioria proveniente de escolas particulares.

Isso resulta em uma perda significativa de oportunidades para muitos alunos da rede pública, que têm potencial para cursar o ensino superior, mas enfrentam barreiras devido à falta de preparação e outros fatores.

Em suma, a EaD tem sido uma ferramenta importante na promoção da inclusão educacional, mas ainda há desafios a superar para garantir um acesso equitativo ao ensino no Brasil:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. No âmbito da política pública (VEIGA e CASTANHO, 2000, p. 190).

É sabido que, apesar disso, as instituições de ensino superior têm enfrentado uma série de intervenções, especialmente em questões financeiras, o que tem gerado desafios contínuos no avanço da pesquisa científica.

Problemas como a falta de capacitação dos professores, a falta de interesse ou investimento insuficiente em pesquisas e a facilidade atual de ingresso em cursos de nível superior, mesmo com lacunas significativas na formação básica, são alguns dos obstáculos que impedem a realização plena da educação.

3. E QUANTO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Quanto a Rede Pública de Ensino, de forma geral, os professores enfrentam desafios significativos em seu desenvolvimento profissional, muitas vezes incapazes de dedicar tempo para cursos de mestrado ou doutorado devido às demandas da sala de aula:

Os professores dizem que o seu principal professor tem sido a experiência; eles aprenderam a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Aquilo que eles visualizam como processo de aquisição, são práticas testadas pessoalmente, não um refinamento ou aplicação de princípios de instrução geralmente válidos. Eles insistem que a influência dos outros são escolhidas através de seus conceitos pessoais e são sujeitas a testes práticos. As conotações do termo socialização parecem um tanto tendenciosas quando aplicadas a este tipo de indução, visto que elas implicam numa maior receptividade para a cultura preexistente, que parece prevalecer. Os professores são, em grande parte, “formados por si mesmos”; a internalização do conhecimento comum é apenas uma pequena parte de seu movimento em direção à responsabilidade do trabalho (LORTIE, 1975, p. 80).

A Educação a Distância (EaD) surge como uma oportunidade viável, permitindo que esses profissionais busquem qualificação sem comprometer suas responsabilidades cotidianas, como preparação de aulas e correção de atividades.

Da mesma forma, a EaD tem transformado a jornada educacional dos alunos que aspiram à graduação ou pós-graduação, eliminando barreiras geográficas e oferecendo flexibilidade. Antes, muitos se viam obrigados a se deslocar para outras regiões em busca de estudos; agora, a educação está ao alcance de suas mãos, reduzindo a necessidade de migração (MERCADO, 2007).

A integração das TDIC é fundamental para o sucesso do ensino a distância, materializando o currículo e aproximando os alunos do conhecimento. Embora a EaD tenha avançado consideravelmente, ainda existem desafios, como questões de acesso, horários e mensalidades. No entanto, as tecnologias têm revolucionado essa modalidade de ensino, ampliando significativamente o alcance e a oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

Essas tecnologias educacionais têm um papel crucial na inclusão de alunos que antes eram excluídos pela

sociedade, democratizando o acesso ao conhecimento e facilitando a aprendizagem. A autonomia do aluno é fomentada, já que ele se torna o protagonista de sua própria jornada de aprendizado (GESSER, 2012).

Porém, para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial que o uso das tecnologias, como a internet e outras ferramentas, seja integrado ao processo de ensino, permitindo uma comunicação contínua e facilitando o acesso ao aprendizado em qualquer lugar e a qualquer momento:

Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação. O grande desafio a ser enfrentado é “a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque” (MOROSINI, 2001, p. 17).

A Resolução nº 1/1997 aborda a revalidação e reconhecimento de diplomas de graduação e pós-graduação, incluindo mestrado e doutorado, provenientes de cursos ministrados no Brasil por instituições estrangeiras. Especificamente, destaca-se a regulamentação desses cursos, especialmente em modalidades semi-presenciais ou a distância, quando conduzidos sem a devida autorização governamental, conforme estipulado no artigo 209, I e II, da Constituição Federal de 1988.

Por sua vez, a Portaria nº 330/2018 introduz uma novidade no âmbito do ensino superior, ao tratar da emissão de diplomas em formato digital nas instituições de ensino superior vinculadas ao sistema federal de ensino.

O artigo 2º desta portaria enfoca a adoção do meio digital para a expedição de diplomas e documentos acadêmicos, seguindo as diretrizes de certificação digital estabelecidas pelo padrão da Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileiras - ICP-Brasil. O objetivo é garantir a autenticidade, validade jurídica e nacionalidade dos documentos emitidos.

O artigo 57 estabelece a obrigatoriedade de os professores das instituições públicas de educação superior cumprirem uma jornada mínima de oito horas semanais. Em outro trecho da legislação, especificamente no Decreto nº 2.306/1997, há menção ao regime de trabalho em tempo integral para os professores das instituições de ensino superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino.

Esse regime implica na obrigação de dedicar 40 horas semanais de trabalho à mesma instituição, reservando-se pelo menos 20 horas semanais para atividades como estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Cavalcante (2000) destaca ainda que existem diferenças no que diz respeito ao credenciamento e à legalização das Instituições de Ensino Superior (IES), dependendo se são reconhecidas como Universidades, Centros Universitários ou Instituições Não-Universitárias de Ensino Superior.

Essas distinções também se aplicam às universidades federais ou privadas, bem como aos centros federais (CEFET), centros privados, estaduais e municipais de educação tecnológica.

Diversas outras leis e regulamentações abordam esses processos, visando uma abordagem sistemática que compreenda a educação de forma global, integrando suas múltiplas dimensões. Isso implica em evitar práticas fragmentadas e pontuais, com foco principalmente no trabalho docente:

A cultura acadêmica não é tributária apenas da experiência historicamente acumulada nos padrões de atuação dos grupos profissionais. Ela é influenciada pelas pressões e expectativas externas e pelos requerimentos situacionais dos sujeitos envolvidos. Essa característica põe em evidência a articulação entre a cultura acadêmica e o processo social mais amplo, isto é, sua dimensão ideológica e política e, por isso mesmo, não neutra (CUNHA e ZANCHET, 2010, p. 185).

A justificativa para a discussão sobre a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem é clara e contundente: as tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, permeando todos os aspectos da vida cotidiana. Este cenário exige que os indivíduos adquiram competências tecnológicas para se sentirem incluídos e para contribuir de forma significativa tanto para sua própria vida quanto para a sociedade como um todo.

Vivemos em uma era digital onde a alfabetização tecnológica é tão fundamental quanto a alfabetização tradicional. Desde atividades básicas, como comunicação e acesso a informações, até tarefas mais complexas, como a resolução de problemas e a inovação, as tecnologias desempenham um papel central (LEMGRUBER, 2007).

Assim, a falta de habilidades tecnológicas pode levar a uma exclusão social significativa, criando uma divi-

são entre aqueles que têm acesso e competência para utilizar essas ferramentas e aqueles que não têm.

No contexto educacional, a integração das TIC é essencial para preparar os alunos para um futuro cada vez mais digitalizado. As competências tecnológicas são fundamentais não apenas para o mercado de trabalho, que está em constante evolução e demanda habilidades específicas, mas também para a participação cidadã e o desenvolvimento pessoal. Alunos que são proficientes em tecnologia estão mais bem equipados para enfrentar desafios futuros, inovar e se adaptar a mudanças rápidas.

Além disso, as TIC proporcionam oportunidades de aprendizagem que ultrapassam os limites da sala de aula tradicional. Elas permitem o acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, facilitam a aprendizagem personalizada e colaborativa, e incentivam o pensamento crítico e criativo.

Ao incorporar essas tecnologias de maneira eficaz, as instituições de ensino podem oferecer uma educação mais inclusiva e equitativa, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para o sucesso no século XXI (KENSKI, 2010).

Outro aspecto importante é o impacto positivo das TIC na pedagogia. As tecnologias permitem que os educadores utilizem métodos de ensino inovadores e mais eficazes, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e o ensino híbrido. Essas abordagens não apenas tornam o aprendizado mais interessante e relevante para os alunos, mas também os incentivam a serem mais ativos e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Em suma, a discussão sobre a integração das TIC no ensino e na aprendizagem é justificada pela necessidade imperativa de preparar os indivíduos para uma sociedade onde a tecnologia é onipresente.

Garantir que todos tenham acesso às ferramentas e habilidades necessárias para navegar neste ambiente digital não é apenas uma questão de inclusão social, mas também uma forma de capacitar os indivíduos para que possam contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades. Ao promover a alfabetização tecnológica, estamos investindo no futuro de nossos alunos e, por extensão, no futuro de nossa sociedade (COSTA, 2008).

No Brasil, a desigualdade é uma realidade que permeia diversos aspectos, desde a economia e saúde até a educação. Infelizmente, essa disparidade reflete-se no contexto social, especialmente no mercado de tra-

balho, onde a exigência por maior escolaridade é cada vez mais comum e impacta diretamente nos salários (VIEIRA et al. (2013).

Embora o ensino a distância (EaD) seja inicialmente promissor, não se pode ignorar que muitas famílias ainda vivem em condições precárias. Ao abordar políticas públicas educacionais, é crucial reconhecer que abrir novas escolas não é suficiente; é essencial proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos, um dos princípios fundamentais da EaD.

Dessa forma, quais são as contribuições da tecnologia para o desenvolvimento cognitivo dos alunos? E como a relação entre educação e tecnologia favorece o processo de ensino e aprendizagem?

As possibilidades são vastas, pois permitem o acesso ao ensino e aprendizagem a qualquer momento, em qualquer lugar. No entanto, é importante ressaltar que o acesso e as oportunidades de ensino são muito diferentes entre alunos de escolas particulares e aqueles de famílias de baixa renda.

A questão central que é preciso considerar é que o ensino EaD não deve ser mais excludente do que inclusivo. Muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos estão afastados da educação devido à falta de recursos, acesso à internet e equipamentos funcionais, além da falta de alfabetização tecnológica (CUNHA e ZANCHET, 2010).

Quando se analisa a preparação dos docentes para lecionar é possível entender que os saberes e conhecimentos adquiridos pelos professores são caracterizados por sua temporalidade, pluralidade e heterogeneidade. Isso se deve ao fato de que tais conhecimentos são desenvolvidos ao longo da carreira docente, não tendo uma única fonte, mas sendo construídos em uma variedade de contextos e culturas.

Em outras palavras, esses conhecimentos estão relacionados à formação específica nas disciplinas, às práticas pedagógicas e às experiências, adquiridas por meio de interações e vivências concretas.

Portanto, é necessário não apenas revisar as políticas públicas, mas também repensar as práticas pedagógicas. Considerar as necessidades dos alunos é essencial para garantir aprendizagem significativa para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual da educação está profundamente marcado pela crescente integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem. O uso das TIC nas salas de aula não apenas reflete as mudanças na sociedade,

mas também impulsiona uma transformação significativa na forma como o conhecimento é transmitido e assimilado. Com o objetivo geral de discutir esse panorama contemporâneo, torna-se essencial entender como essas tecnologias estão entrelaçadas ao ensino e à aprendizagem e explorar as formas de potencializar seus benefícios.

As TIC têm o potencial de revolucionar a educação, oferecendo ferramentas inovadoras que facilitam o aprendizado ativo, colaborativo e personalizado. Elas permitem que os professores desenvolvam métodos pedagógicos que atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente mais dinâmico e interativo. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente aproveitados, é crucial a implementação de estratégias pedagógicas adequadas (VIEIRA, 2013).

Destaca-se a necessidade de analisar e desenvolver práticas pedagógicas que possam otimizar o uso das TIC no contexto educacional. Isso envolve a criação de currículos que integrem de forma eficaz essas tecnologias, a capacitação dos educadores para o uso competente e criativo das ferramentas digitais e a promoção de uma cultura escolar que valorize e incentive a inovação tecnológica.

Ademais, é fundamental considerar as diversas formas de tecnologias disponíveis e como elas podem ser utilizadas para enriquecer o processo educacional. Plataformas de aprendizado online, aplicativos educativos, jogos digitais, realidade aumentada e virtual, entre outros recursos, oferecem novas oportunidades para o engajamento dos alunos e a construção do conhecimento de maneira mais significativa.

Ao discutir a implementação de estratégias pedagógicas adequadas, deve-se focar na criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a experimentação, a resolução de problemas e a colaboração. Isso pode ser alcançado através de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o uso de tecnologias que permitam uma avaliação contínua e formativa do progresso dos alunos.

Em suma, a discussão sobre o cenário atual das tecnologias no ensino e na aprendizagem e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas é vital para o desenvolvimento educacional dos alunos.

Ao reconhecer o potencial transformador das TIC e ao adotar abordagens pedagógicas inovadoras, é possível criar um ambiente educacional que prepare os estudantes para os desafios do futuro, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também habilidades essenciais para a vida no século XXI.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, J.F. Educação superior: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 54 p. : il. – Série Documental. Textos para Discussão.

COSTA, J. S. Docência no Ensino Superior: professor paulista ou professor pesquisador?. In: Caderno discente do Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 41-61, 2008.

CUNHA, M.I. da; ZANCHET, B.M.B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189–197, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/571>. Acesso em: 22 mai. 2024.

GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa, n. 16, p. 23-31, 2012.

KENSK, V.M. O desafio da Educação a Distância no Brasil. 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf> . Acesso em: 01 mai. 2024.

LEMGRUBER, M.S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em: 18 mai. 2024.

LINARD, M. A autonomia do aprendente e as TIC. Tradução de Maria Luiza Belloni, 2000. Disponível em: . Acesso em: 19 mai. 2024.

LORTIE, D.C. Schoolteacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

MASETTO, M. (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MERCADO, L.P.L. Dificuldades na educação a distância online. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NISKIER, A. Educação à distância: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

SANTOS, C.K.S.; JUNIOR, V.B.; LEAL, E.A.; ALBERTIN, A.L. Desafios do Ensino a Distância. 2013. Disponível em: <https://pesquisaeesp.fgv.br/publicacoes/gvp/desafios-do-ensino-distancia>. Acesso em: 12 mai. 2024.

SERRANO, R.M.S.M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, 2013. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

SILVA JÚNIOR, J. H. O Uso da Tecnologia no Ensino de Língua Estrangeira. Revista Helb, ano 6, nº 6, 1/2012.

SOUZA, W. G.; GOMES, C. A. S.; MOREIRA, S. P. T. Educação a Distância como possibilidade de democratização do ensino superior: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey. 2014. Disponível em: . Acesso em: 18 mai. 2024.

VEIGA, I.P.A; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). Pedagogia Universitária: a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VIEIRA, C.F.; ESTEVES, E.A.S.; ALVES, S.M.A. EaD e a inserção no mercado de trabalho. UEADSL, 2013.

TECNOLOGIAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Valquíria Neves Guião

Graduada em licenciatura plena em geografia pela faculdade Integrada de Guarulhos- FIG no ano 2000, graduada em artes cênicas pela faculdade Paulista de Artes - FPA no ano 2005, graduada em pedagogia pela universidade Bandeirantes- UNIBAN no ano 2006.



RESUMO

As tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade atual e, conseqüentemente, na educação. O estudo concernente objetiva elucidar a representação da organização escolar para o docente e discente do ensino Infantil, oferecendo a significação do projeto para a instituição. 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. As tecnologias também têm contribuído para a inclusão de alunos com necessidades especiais, por meio de recursos de acessibilidade e softwares específicos. Além disso, as tecnologias permitem a conexão entre alunos e professores de diferentes partes do mundo, o que amplia as possibilidades de aprendizagem e troca de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação; Formação do Indivíduo; Relação Família-Escola.

ABSTRACT

Technologies are increasingly present in today's society and, consequently, in education. The relevant study aims to elucidate the representation of the school organization for Early Childhood education teachers and students, offering the significance of the project for the

institution. 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. Technologies have also contributed to the inclusion of students with special needs, through accessibility features and specific software. Furthermore, technologies allow connections between students and teachers from different parts of the world, which expands the possibilities for learning and exchanging knowledge.

Keywords: Education; Individual Formation; Relationship Family-School.

INTRODUÇÃO

É importante lembrar que o uso das tecnologias na educação precisa ser bem planejado e acompanhado para que seja efetivo. É necessário garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira ética e responsável, sem substituir a interação e a relação entre professores e alunos.

A educação vem sofrendo mudanças que podem ser direcionadas a uma melhoria de ensino e aprendizagem nas escolas públicas e nesse sentido, a gestão democrática e participativa pode ser vista como um salto muito significativo pois, vem de encontro aos anseios dos setores a comunidade escolar que não suporta mais conviver com autoritarismos e pouco sucesso.

Houve uma abertura na LDB (1996), garantindo seleção técnica e eleições diretas para diretores das escolas públicas, no entanto, sabe-se que esse processo é apenas o ponto de partida, e que pode mascarar muitas outras formas de autoritarismos. Tendo em vista que há gestores que ainda não conseguem diferenciar autonomia de autoritarismo e, mesmo tendo participado do processo seletivo não vem conseguindo praticar a gestão democrática e participativa, esse modo de agir só vem a atrapalhar o bom desenvolvimento do ensino e das relações na escola.

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.

Considera-se importante conhecer os significados que os sujeitos envolvidos no trabalho educativo atribuem às mudanças na forma de gestão escolar.

Hoje não se trata de transferir conhecimento, mas sim ser um influenciador do pensamento e aprender dinamicamente no campo pedagógico e didático, as instituições educacionais e de ensino devem ir além dos simples atos de ensino-aprendizagem, porque essas formas estão mudando e flutuando, porque os jovens de hoje não leem, mas pesquisam no google e no youtube, portanto, os componentes curriculares e metodológicos do ensino devem sofrer severas adaptações e transformações para que se adaptem às necessidades da realidade social vivenciada pelos atores diretamente envolvidos no processo educativo.

1. REFLEXÕES SOBRE DEMOCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

A democratização através das eleições diretas na escola começa a ser vivenciada mesmo enfrentando grandes obstáculos. E isso é importante porque tem um peso substancial para que a função social e política da escola se concretizem através da participação global, permanente e efetiva de todos os membros da comunidade escolar, sendo um órgão de tomada de decisões em todos os níveis, descentralizando o trabalho e o poder, percebendo-se então, mais produção e qualidade.

Nesse sentido, não basta a realização de eleições diretas, é preciso garantir outras instâncias e participação. A ação colegiada tem dimensão administrativa,

financeira e pedagógica, requerendo uma renovação na prática educativa e aperfeiçoamento das ações administrativas e pedagógicas:

“Nas dimensões administrativa e financeira, assegura-se a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, buscando-se uma administração transparente e descentralizada; e a dimensão pedagógica refere-se às interações políticas, as questões de ensino-aprendizagem e às de currículo.” (ARAÚJO, 2002, p. 37).

Segundo Veiga (1996):

“A autonomia escolar consolida-se em três eixos básicos, relacionados com as racionalidades interna e externa e articulados entre si: administrativo, pedagógico e financeiro. O eixo administrativo refere-se à organização da escola como um todo e nele destacam-se o estilo de gestão e a figura do diretor como agente promotor de um processo que envolve um outro padrão de relacionamento não só interno, mas também com a comunidade e com o sistema educacional no qual a escola está inserida.” (VEIGA, 1996, p. 100-101).

Vê-se claramente o importante papel do diretor enquanto articulador do processo educativo, principalmente no que diz respeito à integração da escola à comunidade e vice-versa, como também o bom andamento da escola no dia-a-dia.

Na questão pedagógica percebe-se o sentido real da escola, a sua meta propriamente dita que é a aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento enquanto cidadão, como coloca Veiga (1996):

“O eixo pedagógico está estreitamente ligado à identidade da escola, à sua missão social, à clientela, aos resultados e, portanto, ao Projeto Político-Pedagógico em sua essência. Embora guarde relação com os outros dois eixos, e normalmente até dependa deles para concretizar-se para efeito da análise e a investigação, diz respeito a ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem em seus diferentes e crescentes níveis.” (VEIGA, 1996, p. 100-101).

Quanto ao eixo financeiro, percebe-se a autonomia da escola na tomada de decisões quanto ao seu orçamento e patrimônio, apesar de que a escola ainda é dependente do órgão central para gerir fundos, como mostra Veiga (1996, p. 105):

O eixo financeiro, frequentemente o mais associado à autonomia, trata da gestão dos recursos patrimoniais, da aplicação das transferências feitas pelo sistema educacional, da possibilidade e dispor de orçamento próprio e da capacidade de negociar, atrair parcerias e recursos externos que permitam fazer face às demandas concretas do processo educativo.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) têm papel fundamental no desenvolvimento da escola, pois, são planos elaborados por todos que fazem a comunidade escolar.

Silva (1996, p. 06), se coloca muito bem sobre a participação dos que fazem a escola na construção e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico:

Para que os sujeitos concretos possam assumir a escola como algo seu, é necessário existir liberdade suficiente para criarem estruturas educativas co-gestionadas e até autogestionadas. O projeto educativo da escola, fruto da decisão dos sujeitos coletivos existentes e, aprovado pelos órgãos competentes do sistema, deve ser o fio condutor das atividades desempenhadas pela unidade.

O Plano de Desenvolvimento da Escola, também é de grande importância, pois, nele estão os planos feitos por toda a comunidade escolar para o desenvolvimento pleno da escola, enquanto o PPP trata apenas da questão pedagógica, o PDE trata do todo, nele são traçadas metas, objetivos, ações, onde se busca uma escola realmente de qualidade.

Viver a democracia, principalmente na escola, é uma tarefa não muito fácil, e para que isso possa acontecer realmente, alguns princípios devem ser respeitados e vivenciados: Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. Gestão Democrática e Participativa que implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. Liberdade que está sempre associada à ideia de autonomia. Valorização do magistério, onde a qualidade do ensino "... relaciona-se estreitamente à formação, às condições de trabalho, à remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério". (ARAÚJO, 2002, p.36-37)

Busca-se hoje, nas escolas uma gestão pautada na democracia e, percebe-se que isso só será possível com a participação de todos, pois segundo Libâneo (2001):

"A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada e decisões e no funcionamento

da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais." (LIBÂNEO, 2001, p. 79).

Os entraves e desafios para se alcançar uma gestão democrática e participativa são muitos pois a sociedade em geral consolidou-se historicamente através da cultura do autoritarismo e não é fácil muda-la, principalmente nas relações dentro das escolas, onde há um impasse muito grande e difícil, tendo em vista que se o diretor coloca a participação coletiva em vigor, mais precisamente na tomada de decisões, é visto como uma pessoa sem autonomia e sem determinação e, por outro lado se toma alguma decisão por si, é visto como autoritário. Então nota-se claramente que, falar em democracia é muito simples, o complicado é viver essa democracia. As pessoas ainda vão demorar muito a internalizar o verdadeiro sentido de uma gestão descentralizada e participativa:

"O diretor de uma escola tem, pois, uma importância muito significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade como temos insistido, autonomia, participação, democracia, não significam ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso coloca-las em prática. Nessa hora. A escola precisa está bem coordenada e administrada. Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou numa estrutura administrativa autocrática – aquela em que o diretor centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum." (LIBÂNEO, 1994, p. 88 – 89).

Libâneo (2001) coloca muito bem a importância do trabalho articulado por todos os segmentos como condição básica para o sucesso da escola. Sendo que essa colocação é inquestionável, sem dúvida várias cabeças pensando, as ideias são realmente diferentes e com certeza, inovadoras e, quando se parte para a ação propriamente dita, constata-se que um trabalho feito a várias mãos tem maior rendimento e mais qualidade, então

se a escola é feita por várias pessoas e por todos os segmentos, seria até injusto que o seu desenrolar fosse centralizado em uma só pessoa. Entretanto para ser possível ver as escolas praticando uma democracia concreta é necessário que todos internalizem a democracia na sua íntegra, que cada um seja democrático de forma efetiva para que ela possa acontecer no conjunto.

1.1. APRENDIZAGEM BASEADA EM DESAFIOS

O ato de educar é algo complexo e sistêmico, requer um compromisso não apenas de dois atores educacionais, mas sobretudo de um sistema político e social, por isso as tendências modernas são tão importantes para sustentar e articular essa complexidade, vale destacar os desafios como representante de uma tendência no mundo atual e pós-moderno, porque é um sistema que envolve estímulos e emoções que levam alguém a um desafio a ser realizado, envolve ativamente uma situação problemática real e relevante, vinculando o ambiente como um desafio a desenvolver uma implementação de uma solução.

A inovação educacional aparece como um assunto pendente nas agendas das instituições educacionais internacionalmente. As atuais políticas educacionais destacam a importância da inovação educacional como elemento-chave para melhorar a qualidade educacional e o desenvolvimento social.

Alguns dos benefícios para os alunos da aprendizagem são que eles se envolvem tanto na definição do problema a ser abordado quanto na solução que desenvolvem para resolvê-lo. Alcançar uma compreensão mais profunda das questões, de modo a aprender a diagnosticar adequadamente os problemas antes de propor soluções, bem como desenvolver a criatividade, gerar consciência de uma determinada situação, inovar processos de investigação inovadores e científicos para a sua posterior materialização, respondendo aos desafios de sociedade.

Sem dúvida, as instituições de ensino devem ser capazes de gerar esses avanços para melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, convertendo e transformando as sociedades, ou seja, respondem aqueles alunos que estão sendo formados nos diferentes programas de graduação e pós-graduação aos desafios que a sociedade exige de forma atempada e eficaz.

Como afirma Enríquez (2006): *“que os alunos saiam da universidade levando não apenas diplomas de graduação, mas também conhecimentos relevantes para a vida em sociedade, juntamente com a capacidade*

de aplicá-los e adaptá-los a um mundo em constante mudança” (p.12).

2. GERENCIAMENTO DE EDUCAÇÃO

O que é necessário atualmente nas instituições de ensino de graduação e pós-graduação é alimentar a atualização permanente de dois programas e currículos, que respondam às verdadeiras necessidades da sociedade atual e, da mesma forma, evitem as fraturas constantes entre educação direta e vida sociocultural. Em pleno século XXI, a única forma de fortalecer a identidade e a autodeterminação de um país é por meio da educação.

Por outro lado, é necessário mencionar os aspectos negativos que influenciam o desenvolvimento e o impacto das tendências educacionais na América Latina, uma das mais influentes nesse processo é a privatização, esse fenômeno foi promovido e enquadrado a partir do modelo neoliberal de educação política sistemas.

A característica primordial de todo aluno que consegue o acesso a um serviço de educação superior é certamente satisfatória, pois, ao final do processo, torna-se um egresso do serviço prestado e, de certa forma, um avaliador do impacto do programa e sua incidência na qualidade do mesmo, julgando ou investindo ao mesmo tempo, dando alguma resposta ao horizonte competitivo do trabalho como explica Villanueva:

O grau de percepção do usuário sobre o serviço é o que determina sua qualidade e se a aquisição de conhecimento em determinada instituição confere ou não reconhecimento social por ter um fator diferenciador que indica que esse serviço é de qualidade. (VILLANUEVA, 2020, s/p).

Portanto, visando sistemas educacionais de qualidade, é importante e pertinente gerar estratégias de gestão para a formação e atualização docente, na medida em que suas competências pedagógicas e metodológicas sejam potencializadas para massificar seu ato educativo na sala de aula e principalmente fora dela.

Ao mesmo tempo, a pesquisa educacional deve desempenhar um papel dinâmico, não apenas educacional, porque é o professor quem deve liderar ou aprender em todos os níveis de forma eficiente, ou quem exigirá um compromisso reflexivo e responsável para alcançar a transformação.

Tudo torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais abrangente e representativo do social, para que os atores pedagógicos ou experientes compreendam o verdadeiro significado de educar.

3. O CRESCENTE IMPACTO DAS TECNOLOGIAS

O crescente impacto das TICs deve-se em grande parte à sua versatilidade, visto que podem adotar as características de qualquer outro meio, possuem também uma capacidade de representação e expressão até então impensável e permitem aos professores liberar tempo para dedicar-se a outras atividades acadêmicas onde sua intervenção direta é imprescindível.

A assimilação do impacto crescente das TIC e das mudanças substanciais ocorridas na forma de conceber a aprendizagem requer profundas transformações nas instituições de ensino, no que diz respeito às estruturas organizacionais e também, por outro lado, na gestão do conhecimento, das atitudes e dos valores. No entanto, desde a introdução das máquinas de ensino na década de 1970, a preocupação tem se centrado mais no uso instrumental das ferramentas do que na reflexão sobre a concepção educacional mais pertinente. A escola tem utilizado as tecnologias sem uma apropriação adequada que dê uma resposta às questões relacionadas com o porquê e para quê.

[...] essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento através da escrita. Significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar idéias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados (ALMEIDA, 2003, p. 338).

É difícil determinar todos os efeitos que as tecnologias da informação podem ter na educação porque, entre outras razões, não foram desenvolvidas pesquisas suficientes para documentar esses efeitos. Com base na revisão da literatura, Collins (1998) aponta que pelo menos oito tendências básicas podem ser identificadas, as quais são expressas nas seguintes mudanças:

- Instrução global à instrução individualizada
- Apresentação oral até treinamento e instrução
- Trabalhar com os melhores alunos para trabalhar com os menos favorecidos
- Alunos entediados a alunos mais engajados
- Avaliação baseada em exame para uma avaliação baseada em produtos, progresso e esforço do aluno
- Estrutura competitiva para uma cooperativa

- Programas educacionais homogêneos à seleção pessoal de conteúdo
- Primazia do pensamento verbal à integração do pensamento visual e verbal.

Quando os computadores são introduzidos na sala de aula, as atividades lideradas pelo professor diminuem em favor de um aumento nas atividades independentes e cooperativas; a abordagem didática tende a ser mais construtivista, as atividades facilitadas pelo professor são aumentadas; os alunos menos favorecidos tendem a receber mais atenção do professor do que os mais avançados; o interesse que o aluno demonstra pela tarefa é, em geral, maior; o tipo de avaliação muda, principalmente quando o currículo é baseado em projetos, porque o esforço e o progresso dos alunos são mais levados em consideração; os comportamentos cooperativos tendem a aumentar em detrimento do trabalho isolado e competitivo; nem todos os alunos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo, eles tendem a integrar o pensamento verbal e visual.

CONCLUSÃO

Com a realização deste trabalho, conclui-se que a democracia é muito falada e muito necessária, principalmente nas unidades escolares, mas que na realidade, por questões histórico-culturais, a maioria das pessoas têm um belo discurso a esse respeito, todavia não internalizaram o verdadeiro sentido da democracia. Cobrar-se demais, sem se ter a consciência de que para haver uma democracia real é fundamental que cada um faça a sua parte e se sinta responsável por esse processo. Não se deve esperar que a democracia ocorra através de um decreto. Todos anseiam para que isso ocorra e infelizmente quase ninguém se propõe a fazer a sua parte.

Os planos curriculares dos componentes pedagógicos devem quebrar os paradigmas estabelecidos ao longo da história de sua gestação, para que possam sofrer transformações pertinentes às necessidades dos atores sociais da comunidade educativa e impactar positivamente em suas próprias necessidades.

As tecnologias da informação devem estar a serviço do corpo docente, discente e administrativo, de forma que todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem possam ser alcançados, imersos constantemente na atualização de estratégias didáticas modernas, gerando motivação e interesse em aprender, transformando os significados da sala de aula, pois sem emoções não haverá aprendizagem.

O apoio econômico à educação nos países Latino-

-Americanos deve ser um grande investimento, em comparação com outros interesses governamentais, pois se não forem tratados com compromisso e dedicação à sociedade, posteriormente podem se tornar problemas sociais irreversíveis.

Com a realização deste trabalho, conclui-se que a democracia é muito falada e muito necessária, principalmente nas unidades escolares, mas que na realidade, por questões histórico-culturais, a maioria das pessoas têm um belo discurso a esse respeito, todavia não internalizaram o verdadeiro sentido da democracia. Cobra-se demais, sem se ter a consciência de que para haver uma democracia real é fundamental que cada um faça a sua parte e se sinta responsável por esse processo. Não se deve esperar que a democracia ocorra através de um decreto. Todos anseiam para que isso ocorra e infelizmente quase ninguém se propõe a fazer a sua parte.

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 necessário encontrarmos formas dessas teorias para 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.

Os profissionais interessados nesse assunto 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 instituições.

Espera-se que o trabalho tenha uma repercussão positiva e sirva de embasamento para todos os profissionais que pensam em democracia educacional e inovações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em 2 Abr. 2024.

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.

ENRIQUEZ CLAVERO, J. *Ensino superior: tendências e desafios*. *Educação médica*. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1575-18132006000100003&lng=es&tlng=es. Acesso em 03 Abr. 2024.

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.

VILLANUEVA-VAZQUEZ, A. *Modelo exploratório de qualidade no ensino superior*. *Dimensão empresarial*, 18(1). Doi: 10.15665/dem.v18i(1).2239. 2020.



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

EDUCAR E EVOLUIR