

“

DIÁLOGOS

IVANIO DICKMANN
ORGANIZADOR

”

DIÁLOGOS

Ivanio Dickmann

(Organizador)

Ivanio Dickmann
(Organizador)

DIÁLOGOS

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2020

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Botton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo – Brasil
Thiago Ingrassia Pereira - Brasil

© 2020 - Editora Livrologia Ltda.

Edição: Editora Livrologia.
Capa: Ivanio Dickmann
Preparação e Revisão: Ivo Dickmann
Diagramação: Ivo Dickmann
Impressão e acabamento: META.

FICHA CATALOGRÁFICA

D536 Diálogos / Ivanio Dickmann (organizador). – Chapecó: Livrologia, 2020.

ISBN: 978-65-86218-20-6

1. Educação (Brasil). I. Dickmann, Ivanio.

2020-0030

CDD 370.1 – (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

SUMÁRIO

Dialogar é preciso!

Ivanio Dickmann ... 8

O papel transformador da educação na educação inclusiva

Andreia Correia de Souza, Matusalém Aliares da Silva, Juracy Machado Pacífico ... 9

A dislexia no contexto da aprendizagem

Janeide Rodrigues de Oliveira ... 23

Trabalho docente e estágio curricular supervisionado na Educação do Campo: entre o prescrito e o real, as variabilidades, rupturas e continuidades

Silvia Adriane Tavares de Moura, Ilma Oliveira de Carvalho ... 36

A ludicidade no ensino de ciências: breve revisão de literatura

José Wellington Macêdo Viana, Thais Faustino Bezerra, Samira Bruno Diniz, Auricelia Melo Feijão ... 48

Processo inclusivo de crianças autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Doralice Vieira Santos, Natane Santos Gonçalves ... 60

Criança com déficit de aprendizagem e autista: um olhar da psicomotricidade

Maria Selta Pereira ... 76

Tratamento cognitivo-comportamental para o transtorno de ansiedade generalizada no contexto clínico e hospitalar

Jéssica Limberger, Rafaela Dornelles, Anne Caroline Becker, Bruna Moraes Cardoso ... 85

Educação: uma porta para o futuro que se mantém semiaberta

Tânia da Silva ... 95

Ambiente virtual de aprendizagem como instrumento de inclusão de EPAEE no Ensino Técnico

Cledenilson Souza Martins, José Lourione Freitas Bernardino, Marlene Rodrigues, Silas Jader Pereira Silva ... 113

Valores humanos na escola: educar para não violência

Maria José Ambrósio dos Reis Peters, Elaine Márcia Souza Rosa ... 131

Formação integral no Ensino Médio no Brasil: entre utopias e contradições

Eduani De Cássia Souza Teodoro, César Ferreira da Silva, Rafael Felipe Coelho Neves ... 143

“Um olhar” sobre a história de um professor cego e sua relação com a educação especial em Guajará-Mirim-RO

José Lourione Freitas Bernardino, Marlene Rodrigues, Elisabete Soares de Lima Bernardino ... 155

Cenário do ensino brasileiro no início do século XXI

Gisele dos Santos, Ivo Dickmann ... 170

Educação para a carreira e o papel do professor no desenvolvimento vocacional do aluno

Sandy Carla Pilatti, Odilon Luiz Poli ... 186

A crise das identidades docentes no contemporâneo

Giovana Boicko, Odilon Luiz Poli, Sueli Terezinha Klainpaul, Gustavo Henrique de Almeida Pedroso ... 197

**Método sociolinguístico: um caminho eficaz
para a alfabetização**

Vilza Paula de Lima Adrien ... 214

**Estudo sobre métodos de avaliação de
desempenho nas organizações**

*Julierme Cardoso de Araújo, Edimar Junior Ramos de Melo,
Gleisieli dos Santos ... 229*

Sobre as autoras e os autores ... 241

Índice remissivo ... 247

Dialogar é preciso!

Esta coletânea, querido leitor, querida leitora, nasce do desejo de abrir portas de publicação para quem se dedica a estudar os mais diversos campos da educação no Brasil. Com o objetivo de disseminar estas pesquisas de norte a sul do nosso país e, assim, abrir um canal de diálogo no sentido mais freiriano da palavra, qual seja, pronunciar um novo mundo e transformá-lo!

Cada texto que compõe este livro é resultado de pesquisas bibliográficas e empíricas que desvelam realidades, dão visibilidades a esforços de educadores e educadoras na luta constante por fazer dos seus espaços educativos mais críticos e inclusivos. Teremos adiante artigos sobre educação inclusiva, sobre o estágio supervisionado, ludicidade, ambiente virtual de aprendizagem, formação integral, educação para a carreira, entre outros.

Veja que há diversidade de temas, contudo, um único caminho e um único destino, a atuação dos profissionais da educação como ação intencionalmente transformadora. Como ação fundamental para construir uma educação mais acolhedora, crítica e que deixe uma marca na sua área de atuação. São textos inspiradores, textos responsáveis que nos impelem a seguir junto com seus autores e autoras. Que nos chamam a reflexão, por isso, ao diálogo.

E o diálogo é fruto da abertura a dialogar. Não escrevemos para não sermos criticados. Escrevemos para iniciar o diálogo. Ao publicarmos um texto temos a certeza que a sua leitura suscitará indagações e precisamos estar prontos para responder, com carinho e humildade, nossos interlocutores/as. É assim que confirmamos se estamos certos, errados, aprendendo, ensinando...

Sem diálogo não há conhecimento verdadeiro. Que estes textos a seguir nos estimulem a dialogar cada vez mais. A aprender com as palavras de quem escreveu, a mergulhar em temas que temos interesse e a buscar os autores e autoras casa queiramos saber mais, compartilhar textos e perspectivas sobre cada um dos temas elaborados.

Sigamos dialogando, queridos e queridas... pois ele sim é o melhor método de aprender, de ensinar, ler e escrever o mundo.

Meu abraço fraterno a todas e todos!

Ivanio Dickmann
Organizador

O papel transformador da educação na educação inclusiva

*Andreia Correia de Souza
Matusalém Aliares da Silva
Juracy Machado Pacífico*

Introdução

No cenário em que vivemos, entendemos a grande necessidade de analisarmos o importante papel que a educação exerce na sociedade, tendo em vista que esta figura como um significativo componente de crescimento não só, pessoal, intelectual e social, mas também econômico.

A educação possibilita crescimento ao ser humano, bem como a sua valorização como indivíduo e ser social, pois abre caminhos para todas as esferas da vida humana, inclusive possibilitando a preparação para o mercado de trabalho. Tais motivos levam à necessária democratização das oportunidades para todo cidadão e cidadã e a valorização e reconhecimento da pessoa com deficiência (PcD), pois de acordo com o artigo 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Uma pessoa que tem impedimentos precisa de oportunidades para que, para além de seu impedimento, outras habilidades possam ser desenvolvidas. Além disso, é a escola também o lugar de socialização. É a escola um lugar de educação em sentido *lato sensu* e não somente de capacidades específicas.

Observa-se o quão é necessária a definição de políticas públicas que possam garantir a legitimação da inclusão no ambiente escolar incluindo a estruturação do espaço da escola, com acessibilidade, recursos pedagógicos e qualificação dos profissionais envolvidos neste processo.

Observamos ao longo da história que a evolução dos direitos humanos colocou em debate o paradigma da inclusão. Neste texto levou-se em consideração o direito que todos os estudantes possuem de frequentar a sala de aula comum, onde será proporcionado a eles o conhecimento, a socialização e a participação da vida escolar sem sofrer nenhum tipo de discriminação.

Este estudo faz uma reflexão sobre as seguintes questões: qual a importância da educação para o processo de formação do cidadão? Como se caracteriza uma escola para ser considerada inclusiva? Qual o papel da famí-

lia no processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar? Essas e outras questões serão debatidas, mostrando também a trajetória da educação inclusiva, suas conquistas e os desafios ainda a serem superados nessa caminhada rumo ao reconhecimento de direitos.

Método

A metodologia utilizada será a revisão bibliográfica, com reflexões nos textos de relevância no assunto, onde são abordados os principais marcos políticos e históricos da educação inclusiva e da inserção de pessoas com deficiência no ambiente escolar e na sociedade.

A educação como agente de transformação do indivíduo

A educação é vista como uma atividade ontológica, com relações vinculadas diretamente ao trabalho do ser humano, e neste contexto, ela é vista como uma ação que exerce mediação entre o ser humano e a natureza.

Na espécie humana a Educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 2007, p. 14).

Para Saviane (2007), a essência do homem é o trabalho, pois não é possível ao ser humano viver sem trabalhar. O ser humano necessita buscar a sua subsistência através do seu trabalho. Saviane (2007, p. 154), afirma que: “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”.

Por meio da educação o ser humano torna-se mais capacitado para o mercado de trabalho, fazendo com que esta venha contribuir então para o seu processo de formação como ser humano. Diante disso, percebemos a educação em seu papel de socialização em grande abrangência.

Freire (1992) defende que a educação é um ato político. Assim, percebemos que a educação busca a transformação social do indivíduo e nesta conjectura busca os pressupostos orientadores da sua formação. Severino (2006, p. 625) afirma que: “[...] a educação é vista como garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito”. A educação mostra-se então capaz de realizar o processo de transformação do mundo por meio do aprimoramento íntimo do sujeito.

A educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. (SEVERINO 2006, p. 621).

De acordo com Oliveira (2006), a educação é vista como uma prática antropológica e constitutiva do ser humano. Para o autor, pela educação homens e mulheres se educam em processo permanente por meio de suas relações com o mundo.

A importância da educação para a pessoa com deficiência

A educação atua como um fator de diminuição das desigualdades sociais que tem crescido consideravelmente em nossa sociedade. A este cenário de desigualdades acentua-se ainda mais a complexidade quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, bem como no ambiente escolar.

A pessoa com deficiência necessita de boa formação para que possa conquistar seu espaço também no mercado de trabalho. Nesse sentido, Sasaki (1999) salienta que as pessoas com deficiência têm sido excluídas do mercado de trabalho por diversos motivos como: falta de reabilitação física e profissional, falta de escolaridade, falta de meios de transportes adaptados, falta de apoio dos familiares e falta de qualificação para o trabalho.

O que se vê ainda hoje é que os sujeitos com deficiência, considerados geralmente fora dos padrões homogeneizadores da escola, em muitas situações são excluídos destas oportunidades e são colocadas na condição de fracassadas, potencializando o fracasso escolar.

Entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. (FLEURI, 2003, p. 32).

Para Fleuri (2003), o debate entre a busca pelo reconhecimento de seus direitos, entre os processos identitários dos mais diversos grupos sociais, constitui a intercultura. Percebemos o quanto é importante a escola trabalhar nesse viés, valorizando e respeitando todas às diferenças. A esse respeito, Mantoan (2003) destaca que:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2003, p. 12).

A escola necessita estar preparada para acolher e respeitar as diferenças em seu cotidiano, sem ignorar sua existência ou então marginalizá-las. Para mudar esse cenário é necessário que seja eliminado toda forma de preconceito, dando liberdade para que a pessoa com deficiência tenha por direito uma vida digna. Essas pessoas sempre foram excluídas e consideradas incapazes para todas as atividades da vida humana, inclusive para o trabalho.

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. (SASSAKI, 1999, p. 30).

A educação inclusiva é entendida quando todos os alunos têm seu espaço garantido na rede regular de ensino, independente das diferenças individuais que possam apresentar, onde seu acesso a todo conhecimento se faz garantido e sua permanência é possibilitada. Nesse sentido, a autora Mantoan (2003, p. 31) afirma que: “Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma significativa mudança, revendo os conceitos e rompendo com os paradigmas ultrapassados, para assim alcançarmos uma educação verdadeiramente inclusiva.

Este debate surge na sociedade contemporânea, mas é um grande desafio que teve início há muito tempo atrás.

Histórico da educação inclusiva

Historicamente, as pessoas que apresentavam algum tipo de diferença ao padrão estabelecido como “normal” pela sociedade, eram considerados inferiores aos demais e com isso, acabavam sendo excluídos dos grupos sociais. Dentre estas pessoas estavam homossexuais, ciganos, pessoas com deficiência física, pessoas com deficiência intelectual, entre outras.

Em algumas culturas a deficiência era vista como sinal de desaprovação ou castigo divino, e em alguns casos optava-se até por medidas drásticas como a eliminação destes sujeitos.

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso. (SASSAKI, 1999, p. 30).

A forma escolhida para lidar com essa situação acabou gerando um modelo de segregação no qual esses indivíduos eram colocados em casas muradas com o propósito de isolá-las do convívio com a sociedade. Essas casas eram instituições que foram especializando-se para atender pessoas agrupadas por tipo de deficiência, com o propósito de suprir todos os serviços possíveis, pois a sociedade não aceitava recebe-las nos serviços comuns a todos os indivíduos.

No Brasil, as primeiras instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência começaram a surgir nos anos 50. Dentre elas destaca-se a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente, uma instituição

sem fins lucrativos especializada em assistência médico-terapêutica, que visa tratar, reabilitar e reintegrar à sociedade pessoas com deficiência física.

Com o surgimento das escolas especiais, os direitos das PcD começaram a dar os primeiros passos rumo ao respeito por suas diferenças, mas à época ainda não era o modelo ideal, pois acabava sendo um ensino substitutivo do ensino comum e deu início a criação de instituições voltadas para o ensino em classes e escolas especiais.

A partir dos anos 80 as políticas públicas voltadas para a área da inclusão intensificaram-se, sendo realizados diversos encontros com educadores e especialistas da área da inclusão. Foram realizadas também conferências de conscientização das quais foram firmadas as propostas de aprimoramento e melhorias na oferta da educação inclusiva.

Dentre os encontros realizados, citamos o Primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Esse evento aconteceu na cidade de Brasília, no ano de 1980 e contou com a presença de cerca de 1.000 participantes de diversas partes do país, sendo considerado de grande importância para a luta da causa da inclusão, pois as próprias pessoas com deficiência se fizeram representadas na busca por seus direitos.

No ano de 1988 foi promulgada a nova Constituição do Brasil, com um novo olhar para as temáticas da inclusão.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O citado artigo da Constituição enfatiza o direito que todo cidadão tem de receber a educação, contudo, um longo caminho ainda foi percorrido para a garantia desse direito. Desde então, as pessoas com deficiência vivenciam um processo de luta pela sua inclusão no meio social e enfrentam grandes frustrações, pois apesar de alguns avanços obtidos, essas pessoas ainda não alcançaram a garantia de seus direitos conforme estabelecidos na Constituição.

Reforçando estas afirmações, é de suma importância citar ainda os artigos 206 e 208 da Constituição Federal do Brasil, pois possuem grande relevância para a questão da inclusão quando dispõe o seguinte:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Nestes Artigos ficam expressos o direito do cidadão de receber uma educação com igualdade de condições para todos, além do direito de receber um atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência.

Observamos, no decorrer dos anos, maior envolvimento dos governos, família e sociedade com a causa da inclusão, exigindo a universalização da educação e, com isso, foram realizados grandes eventos à nível mundial em defesa de uma educação para todos. Dentre estes, citamos a realização da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada no ano de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Da Conferência resultou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, sendo considerada como um dos marcos na conquista pelos direitos das pessoas com deficiência.

Por meio da Declaração de Salamanca foi estabelecido que todas as crianças com algum tipo de deficiência deveriam ter seus direitos de acesso à educação respeitados em todos os sentidos. A Declaração de Salamanca estabeleceu ainda que as pessoas com deficiência (naquele momento denominadas de pessoas com necessidades especiais) deveriam ter acesso à escola regular.

A partir da Conferência foi possível perceber que a Educação Inclusiva começou a receber uma atenção diferenciada por parte do poder público, e também na esfera escolar, por meio da implantação de novas práticas inclusivas. Nesse sentido, a escola regular passou a ter a necessidade de adaptar-se para receber todos os alunos, dentro de uma perspectiva inclusiva, com metodologias que valorizassem a diferença e o combate ao preconceito.

Contextualizando uma escola inclusiva

Inclusiva é aquela escola que acolhe a todos os alunos sem apresentar nenhum tipo de discriminação por sexualidade, religião, aparência, idade, raça, cor, ou deficiência. Para Mantoan (2003), uma escola inclusiva não exclui nenhum aluno de suas classes, programas, aulas ou das atividades e convívio escolar mais amplo, pois compreende que todos os alunos têm potencial de aprender e compartilhar conhecimento.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1999, p. 41).

Uma escola inclusiva investe em capacitação para os servidores e incentiva o respeito e a valorização das diferenças, acolhendo todas elas. Esta escola investe ainda na adequação da estrutura física, permitindo assim maior acessibilidade a todos os estudantes em todos os espaços da instituição.

A escola inclusiva acredita no potencial dos estudantes e oportuniza estratégias diferentes para cada um se desenvolver dentro de suas limitações e possibilidades, além disso, esta escola vê na educação um direito humano

básico e o situa como sendo o alicerce para o rompimento das desigualdades sociais existentes.

Para Pereira, Amaral e Bueno (2014, p. 91), “A prática educativa de um professor que se preocupa em atender os estudantes em suas peculiaridades precisa ser inclusiva, divertida, significativa. Precisa estar integrada aos interesses dos educandos”.

Visando expressar esse conceito de escola inclusiva, Mantoan (2003, p. 14) afirma que “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Considerando o direito de acesso à escola regular iniciam-se nas escolas regulares a implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estas configuram-se como um complemento ao ensino desenvolvido pelo professor ou professora em sala de aula.

O estudante atendido pelo AEE recebe esse ensino diferenciado no contraturno e tem o objetivo de tornar a sua integração ao ambiente escolar de forma mais acessível, já que conta com o apoio de profissionais especializados, além da sala ser equipada com materiais didáticos e pedagógicos específicos para as necessidades destes alunos. O direito a receber esse atendimento educacional especializado é incontestável.

Analisando este modelo de escola ideal, de escola inclusiva, e comparando a realidade em que vivemos, percebemos um longo caminho a ser percorrido, pois a maioria das escolas não possui as condições adequadas para receber esses alunos. Observamos que os movimentos sociais que defendem o respeito às diferenças e buscam a igualdade de direitos a todos intensificaram-se na atualidade, e em muitas situações essa luta por direitos gera até conflitos.

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, bullying –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. (CANDAUI, 2012, p. 236).

A diferença proporciona uma riqueza de conhecimento a todos, e assim sendo, a escola deve estar preparada para trabalhar questões voltadas para seu reconhecimento e valorização. Para Pereira, Amaral e Bueno (2014, p. 84), “A escola é um espaço rico de diversidade cultural e precisa compreender seus sujeitos sob o olhar do multiculturalismo, viés que pode conduzir as práticas pedagógicas por um caminho democrático e equânime”.

Os educadores devem tomar conta desta realidade e trabalhar estas questões no âmbito escolar, observando que as diferenças também são socialmente construídas e que a escola necessita trazer reflexões a esse respeito, visando trabalhar o senso crítico de seus alunos para que estes possam entender e valorizar as diferenças. Nesse sentido, Farias, Assis e Nascimento

(2020, p. 297) afirmam que “A diversidade nos remete sempre a buscar o novo: isso requer um aperfeiçoamento constante na tarefa de ensinar, aprender, de buscar estratégias e conviver uns com os outros”.

Desafios da Inclusão

São inúmeros os desafios enfrentados para que a inclusão de fato aconteça no ambiente escolar. A maioria das escolas não possui equipe de profissionais capacitados na área da inclusão, além do mais, faltam recursos didáticos e pedagógicos.

Dentre os desafios, destaca-se a dificuldade que os professores enfrentam, pois, a grande maioria não sabe lidar com tais especificidades. Alguns professores se sentem inseguros quando se deparam com esta realidade, pois terá reflexos em sua prática pedagógica e, nestes casos, muitos sentem-se impotentes devido à falta de conhecimento ao lidar com o novo.

Tavares, Santos e Freitas (2016) apresentam a falta de formação de muitos professores como algo que tem tornado o processo de inclusão um pouco mais complexo, e quando há essa formação, em muitas situações ela acontece bem distante da realidade presenciada dentro das escolas. Sendo assim, as autoras destacam o distanciamento entre teoria e prática como um grande problema. Para as autoras é importante que haja uma maior aproximação entre a teoria apresentada nos cursos de formação e a prática, oportunizando maiores contatos com as crianças com deficiência durante os períodos de estágio.

O atendimento desse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas, envolvendo a flexibilização curricular que pode configurar poucas ou variadas modificações no fazer pedagógico, visando remover as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização. (MENDES, 2001, p. 38).

Percebe-se aqui o papel do professor, que por meio do seu trabalho em sala de aula, tem a responsabilidade de preparar seus alunos para a sociedade, sendo necessário até mesmo algumas flexibilizações, modificações ou adaptações em sua metodologia de ensino ao receber estudantes com deficiência.

Nesse pensar é importante observar que a educação inclusiva vai muito além de simplesmente colocar os estudantes com deficiência em sala de aula e “fechar os olhos” para as suas especificidades e limitações. Macedo (2001) argumenta a esse respeito ao trazer uma reflexão sobre a necessidade de haver uma verdadeira mudança nos professores, no trabalho desenvolvido pela escola, nas estratégias utilizadas para transmitir o conhecimento aos alunos e até mesmo no modo de organização do espaço e tempo utilizado para ministração das aulas. Ao receber um estudante com deficiência também será necessário repensar o currículo e até mesmo os critérios utilizados para avaliação destes alunos.

A perspectiva de tratarmos a inclusão na escola de forma igualitária é um desafio que todo o educador deve refletir. Um currículo realmente inclusivo discute formas e ações para que todos os atores do processo pedagógico interajam em atitudes de coletividade e deve estar apto a mudanças. (COSTA; CARDOSO; SILVA, 2015, p 96).

O professor contribui assim para a transformação do estado de consciência dos seus educandos, contudo, não fará a inclusão acontecer sozinho, e nem as políticas públicas farão, pois este é um processo que acontecerá em conjunto com todos os envolvidos.

Para Mantoan (2003), o professor precisa combater a descrença e o pessimismo dos acomodados, mostrando a grande oportunidade que pais, educadores e alunos têm de demonstrarem sua competência, seu poder e suas responsabilidades educacionais.

Outro desafio no processo de inclusão é a falta de estrutura física adequada que a maioria das escolas têm para receber os alunos com deficiência. Observamos o quanto é necessário haver um grande investimento na área de acessibilidade para melhor receber estes estudantes e favorecer o seu processo de aprendizagem.

Martins, Gaiad, Prat e Morais (2018) apresentam a acessibilidade como uma necessidade real em nossos dias dado a importância de possibilitar o acesso aos serviços essenciais à pessoa com deficiência, contudo, obstáculos naturais e artificiais encontrados nos diversos ambientes, dificultam e até impossibilitam a locomoção destas pessoas.

A respeito de acessibilidade, Sasaki (2009) a define como sendo uma qualidade ou uma facilidade que o ser humano deseja ter e ver em todos os aspectos de sua vida. O autor classifica a acessibilidade em seis dimensões, sendo elas:

As seis dimensões são arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 1).

Nesse sentido, uma escola ou até mesmo outros locais da sociedade com acessibilidade, trazem benefícios não somente para a pessoa com deficiência, mas se torna um lugar mais adequado para todos e todas.

Percebe-se que as seis barreiras são bem difíceis de serem superadas ainda hoje, mas diríamos que a maior delas ainda é a atitudinal, pois uma das grandes dificuldades no processo de inclusão é o preconceito. É comum as pessoas com deficiência serem tratadas com indiferença, ou, em razão de uma certa limitação física, são taxadas como incapazes e acabam sendo excluídas de muitas oportunidades. Existe ainda a resistência por parte dos pais de alguns alunos sem deficiência, que não compreendem a inclusão por não conhecerem as trocas que esta proporciona, e com isso, acreditam que os

alunos com deficiência poderão atrapalhar no rendimento de seus filhos, bem como na qualidade do ensino ofertado pela escola.

Percebemos que um ambiente escolar onde não existe preconceito, coopera para que os alunos com deficiência possam ser motivados a aprenderem com alegria, contribuindo assim para melhora de sua autoestima. Além do mais, os alunos que não possuem deficiência, também aprendem muitas lições de vida, respeito ao próximo, cooperação, enfim, acontece uma troca de aprendizados entre todos.

O papel da família na educação inclusiva

A participação da família no processo de inclusão é sem dúvida um fator indispensável e preponderante para que ela se torne em realidade. No entanto, observamos o quanto esse processo é difícil e, em muitas situações, até mesmo doloroso.

A chegada de um filho traz consigo muitas expectativas e geralmente o “filho ideal” sonhado pelos pais e familiares não apresenta nenhum tipo de deficiência. Então, quando isso acontece, é comum ocorrer primeiramente a fase de negação da realidade, pois a família vive inicialmente um luto de não ter o filho como sonhado.

Aceitar a deficiência de um filho ou ente querido é muito importante para o desenvolvimento da criança, mas esse processo de aceitação em muitas das vezes ocorre de forma gradativa.

Sabemos que nesta perspectiva da inclusão, família e escola devem trabalhar em conjunto, apoiando-se para que esse processo aconteça. A escola precisa trazer a família para perto, fazendo que com essa aproximação possa trazer benefícios no processo de inclusão da criança com deficiência.

Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (DESSEN, 2007, p. 21).

Parece-nos que ainda estamos no âmbito da necessidade de que a família assuma suas responsabilidades e se reconheça como parte deste processo, por meio da participação ativa na vida escolar da criança com deficiência, facilitando a integração e diminuição das barreiras que possam existir. Mas não podemos esconder o fato de que para as famílias de baixa renda acompanhar um filho ou filha na escola não é tão simples e isso precisa também ser considerado.

De todo modo, o certo é que a família é vista pela escola como grande aliada neste processo, pois é ela quem atua primeiramente como

estimuladora de seu filho ou filha e também como reivindicadora de direitos, contribuindo assim para inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar e para o alcance de uma escola para todos.

Considerações finais

No decorrer deste estudo de revisão percebemos o quanto o acesso à educação pode transformar a realidade do indivíduo a partir de sua formação como pessoa e melhor preparação para o mercado de trabalho.

Percebemos ainda que o trabalho de inclusão da pessoa com deficiência é possível, por mais que seja complexo, mas para isso é necessário que cada um dos envolvidos neste processo assumam seu papel e responsabilidade. Vemos ainda que a prática da inclusão social vislumbra princípios como aceitação das diferenças e valorização de cada ser humano, independente de condições. O direito à educação para todo cidadão, conforme assegurado na Constituição Federal de 1988, deve ser garantido e respeitado independentemente da condição física ou intelectual de cada cidadão. Para isso, caberá ao Estado estabelecer as políticas públicas que venham garantir a concretização desses direitos.

Percebemos também o quanto é importante que a escola assuma o seu papel, reconhecendo-se como uma instituição que realmente é para todos e não somente tendo a ideia de inclusiva, sem ter isso efetivado em sua prática.

A trajetória a ser percorrida ainda é longa, com necessidade de ampliação nos investimentos em infraestrutura nas escolas, formação dos educadores e conscientização quanto a esta necessidade de fortalecimento da educação inclusiva, para que possamos ter uma sociedade mais democrática e mais justa, onde todo cidadão possa se sentir respeitado e valorizado.

Passadas duas décadas do Século XXI ainda vemos o quanto é necessário que a sociedade reconheça que as pessoas com deficiência existem e que devem receber as condições para que possam exercer sua cidadania. É preciso compreender e perceber as pessoas com deficiência não como inválidas, incapazes, mas, a depender de cada tipo e grau de deficiência, como sujeitos de direitos e capazes de governar o seu próprio destino, contribuindo para o desenvolvimento social, independentemente de suas condições ou limitações.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1988 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p.235-250, jan./mar. 2012.

COSTA, Michele Gomes Noé da; CARDOSO, Adriana Gustavo; SILVA, Analtón Alves da. Algumas considerações sobre currículo e inclusão escolar. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 88-98, jan. 2015. ISSN 2359-2087. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1193/1274>. Acesso em: 20 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2014.1193>.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [s.l.], v. 17, n. 36, p.21-32, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2007000100003>.

ASSIS, Andrelize Schabo Ferreira de; FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos; NASCIMENTO, Ana Quiovetti do. Inquietudes sobre diversidade e diferença: um elo entre prática educativa e formação docente. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 17, p. 283-299, mar. 2020. ISSN 2359-2087. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4469/3229>. Acesso em: 20 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4469>.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 23, p.16-35, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200003>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACEDO, Lino de. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Psicologia da Educação: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, p. 27-51, jul/dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32829>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Wagner de Britto; GAIAD, Thais Peixoto; PRAT, Bernat Vinolas; MORAIS, Rosane Luzia de Souza. Pessoas com deficiências motoras, conhecimento e usufruto dos seus direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 441-454, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000300441&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-6538241800030009>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: **Encontro de Educação Especial da UEM**, Maringá, 2004. *Anais* v. 3, n.1, p. 15-35, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres; AMARAL, Nair F. Gurgel do; BUENO, José Lucas Pedreira. Alfabetização e tecnologias da informação e comunicação para currículo democrático e inclusivo. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 83-98, nov. 2014. ISSN 2359-2087. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1098>. Acesso em: 19 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2014.1098>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANE, Dermeval. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p.152-180, jan/abril. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 32, p.619-634, set/dez. 2006.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>.

A dislexia no contexto da aprendizagem

Janeide Rodrigues de Oliveira

O que é a dislexia

O conceito de dislexia apresenta as contribuições da neuroeducação a respeito do tema, bem como caracterizá-lo frente a outras dificuldades de aprendizagem, especificamente a Síndrome de Irlen já que as duas apresentam algumas semelhanças e o T.D.A.H – Transtorno e Déficit de Atenção por Hiperatividade, por apresentar um alto índice de comorbidade.

Pode-se argumentar porque em uma pesquisa que tem como área de concentração Políticas Públicas este artigo é sobre as descrições temáticas. O que se quer demonstrar neste trabalho desenvolvido e disponível para qualquer agente político que se predisponha a realizar um projeto de ação calçado em dados já levantados e fartamente estudados é fomentar o interesse em desenvolver ações concretas no sentido de atender melhor as pessoas com tais dificuldades de aprendizagem.

Weiss (1997) propõe que toda criança que não apresenta a performance necessária para o acompanhamento e desenvolvimento esperado (defasagem ano e série) tem uma dificuldade de aprendizagem e no intuito de dirimir ainda mais esta questão preconiza que:

Essa insuficiência na aprendizagem escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Todavia, a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do Olhar de professor, próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos) (Weiss. 1997, p. 16)

Esta etiologia, tanto de fatores internos quanto externos, deve ser entendida não de forma estática, mas interativa, como rodas de uma engrenagem. Um fator influencia o outro para nos atermos ao tema dislexia. Um disléxico não apresenta necessariamente um comportamento aversivo ao ambiente escolar, porém como veremos mais tarde em detalhes, ele passa a maior parte do tempo na pré-escola sendo altamente comunicativo, muitas vezes apresentando boas habilidades sinestésicas, sabendo contar histórias engraçadas, enfim sendo o centro positivo das atenções da família.

Em seis meses na escola, quando se inicia o período de alfabetização, passa a ser o tolinho da turma, aquele que não consegue fazer o que os outros fazem. Não consegue copiar e quando escreve não consegue entender o que está lendo. Vê colegas progredindo rapidamente para uma leitura fluida e ele ainda tropeçando em erros primários. É quase uma consequência natural que esta criança torne-se agressiva e crie mecanismos contra um ambiente que se mostra aversivo.

O conceito de defasagem proposto por Weiss e corroborado por Ohlweiler quando afirma que,

Os transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. (OHLWEILER, 2006, p.127)

Se aceitamos tal afirmação como verdadeira, como explicar que 51% dos alunos brasileiros não terminam o quarto ano do ensino fundamental apresentando condições mínimas de leitura e escrita? Evidentemente a grande maioria não apresenta distúrbios neurais, a raiz de tal fracasso deve-se sobremaneira, usando a terminologia de Weiss, aos aspectos sociais e pedagógicos envolvidos nesta não aprendizagem. Porém, este raciocínio não justifica o abandono processual daqueles que apresentam transtornos de origem cognitiva. Já que existe uma legislação específica tratando desta questão, principalmente quando o que está em jogo é a capacidade de leitura e interpretação de uma mensagem.

Segundo Guimarães (2009),

No mundo de hoje, a leitura é sem dúvida, uma das habilidades mais importantes no aprendizado. A aquisição desta capacidade que, em última instância, será feita pelo cérebro de modo involuntário e automatizado, depende de três fatores: sermos capazes de fixar e manter movimentos oculares coordenados e dentro de uma perspectiva correta ao longo dos intervalos entre palavras e linhas de texto, de um processamento visual pelas duas vias preferenciais, o sistema Magno e Parvocelular, onde a forma e movimento junto com detalhes de cor, contraste e bordas serão analisados, e, finalmente, a associação entre a linguagem e significado. (GUIMARÃES, 2009, p. 17).

Guimarães se refere à dislexia e a Síndrome de Irlen apresentada no tópico seguinte, porém o que se quer destacar aqui é a importância da leitura competente. O que, no caso de disléxico, há um impedimento neurovisual, visto de outro modo, o disléxico quer ler e não consegue. É uma pequena diferença mas que faz toda a diferença.

O histórico do conceito

Nas palavras de Ida (2002),

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (IDA Board of Directors, 2002, p. 25).

A dislexia (Origem grega, da contração das palavras dis = difícil, prejudicada, e léxis = palavra) caracteriza um dos termos mais utilizados dentro das dificuldades de aprendizado na área da leitura e escrita e soletração em um mundo globalizado e informatizado onde a leitura e principal-

mente a compreensão do que se lê são condições específicas para a inclusão social.

Jean Dúbios et.al (1993, p. 197) afirma que a dislexia é “um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldade na correspondência entre símbolos gráficos, as vezes mal reconhecidos, e fonemas muitas vezes, mal identificados”. O dislético, segundo Shaywitz (1998), apresenta uma dificuldade tanto na discriminação dos signos fonéticos quanto no reconhecimento dos signos gráficos ou transformação dos escritos em signos verbais. Os disléticos têm dificuldades para desenvolver a consciência de que, tanto as palavras escritas como as faladas, podem ser separadas em unidades menores de som e que, na verdade as letras que constituem as palavras escritas representam os sons da fala.

Capovilla (2000), explica esta dificuldade lembrando que o termo memória fonológica de trabalho refere-se tanto ao processamento ativo quanto ao armazenamento transitório de informações fonológicas e reflete habilidades de representar mentalmente características fonológicas da linguagem, funções que o dislético apresenta de forma depreciada. Assim, temos um primeiro diferencial em tela: a dislexia é um transtorno neurobiológico responsável por fracasso escolar de muitas crianças que, mesmo tendo expostas à um processo de alfabetização adequado (para a maioria) não produz o efeito esperado para este grupo específico.

Operacionalmente a dislexia traz diversos prejuízos, não apenas no contexto escolar, mas também na vida cotidiana da pessoa como por exemplo; ter dificuldade de ler e compreender uma palavra nova e textos. Já Condemarin (1987) parece discordar desta abordagem neurobiológica quando afirma que em alguns casos podem ser de ordem pedagógico – linguística, como por exemplo, a atuação de docente não qualificado para o ensino propiciando a aparição de algumas dislexias. Tal hipótese nos parece desatualizada frente aos modernos dados oriundos da neuroeducação e de certa forma ilógica já que uma alfabetização de má qualidade por certo irá produzir algumas características do quadro dislético porém não em número tal que qualifique este indivíduo. Como tal, é importante lembrar sempre que o diagnóstico da dislexia é sempre por exclusão, ou seja, quando todas as outras variáveis (pedagógicas e sociais) foram pesquisadas e excluídas só então pode-se falar de dislexia.

Moojen (1999) também refuta a hipótese de uma etiologia meramente pedagógica quando afirma que em estudos anatômicos patológicos foram encontrados em cérebros de disléticos micro lesões no córtex (lesões microscópicas como alterações dos neurônios, das sinapses, etc.) que não são vistas nos exames realizados com RX de crânio, tomografia e ressonância magnética. Essas crianças sofrem muito e, muitas vezes são confundidas como crianças pouco inteligentes, preguiçosas, desleixadas, quando na verdade o seu impedimento não é a nível intelectual, mas de execução.

Ciasca (2005, p. 16), define dislexia como falha no processamento da habilidade da leitura e escrita durante o desenvolvimento impedindo o

leitor de ler fluentemente, pois troca ou omite letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, silabada, tem a tendência a pular linhas e extrema dificuldade no letramento.

Apesar destas características processuais é importante não confundir a dislexia com a disgrafia propriamente dita que é a dificuldade no traçado correto das letras, no paralelismo das linhas no tamanho das letras, na pressão da escrita e que tem como etiologia dificuldades viso-motoras, principalmente na coordenação fina. Como também, a disortográfica que é a dificuldade para o uso correto das regras de ortografia, desde as que são chamadas de ortografia natural até as de nível mais complexo que normalmente está associada a uma má formação pedagógica nos anos iniciais. E tem também a dislalia que é a dificuldade de pronúncia de palavras novas, longas ou que contenham combinação de letras do mesmo tipo das que produzem dificuldade na leitura, que tem sua origem em disfunções fonológicas e não neurobiológicas.

Davis conceitua a dislexia como um talento perceptivo “a função mental que causa a dislexia é um dom, no mais verdadeiro sentido da palavra: uma habilidade natural, um talento. É uma coisa especial que engrandece o indivíduo” (DAVIS, 2004, p. 31). Davis é um disléxico e presidente de uma fundação de apoio e treinamento que leva o seu nome e o seu método de trabalho permite que em pouco tempo o disléxico torne-se um estudante de alto desempenho. Não está no contexto desta pesquisa discutir os fundamentos.

O disléxico, neurologia e neuroeducação

A neuroeducação nasce das pesquisas realizadas pela técnica da tomografia computadorizada, tal técnica permite, pela primeira vez, na história ver um cérebro funcionando. Ela está para a neurologia o que o microscópio está para a biologia. A partir destas observações, conceitos e conclusões de uma série de pensadores podem ser agora realmente comprovados, basta lembrar que Freud, Piaget, Vygotsky e tantos outros tiraram suas conclusões e teses ou a partir dos efeitos de determinadas afecções ou do cérebro morto. Todo um ramo de conhecimento voltado para e como a educação acontece a partir das observações de cérebros em pleno funcionamento.

De acordo com que as imagens apresentam fica claro que algumas áreas como o significado da palavra e a identificação das letras não são acionadas no cérebro do disléxico, estas áreas são essenciais para a leitura e compreensão textual. É interessante cotejar este quadro com as definições antes da pesquisa e com ressonância magnética de IANHEZ temos:

Uma dificuldade de escrita que ocorre no processo de leitura e escrita, soletração e ortografia não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização embora alguns sintomas já estejam em fases anteriores. Apesar de instrução convencional adequada inteligente e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fun-

damentais, a criança falha no processo da aquisição de linguagem. (IANHEZ NICO, 2001, p. 21).

A dificuldade de escrita não caracteriza o disléxico, ela é uma consequência de uma deficiência de leitura, inclusive existem alguns disléxicos que são copistas, ou sejam, são capazes de desenhar as letras de um quadro negro, por exemplo, mas incapazes de entender o que escreveram, por que não escreveram apenas desenharam o grafema. Também os possíveis erros de ortografia são oriundos de uma falha na leitura e em falhas de memorização visual.

Quando a autora estabelece que a dislexia torna-se evidente na alfabetização estabelece um parâmetro que precisa ser entendido com cuidado; a consciência de que estamos em uma sociedade letrada já foi mencionada nesta pesquisa, o que vale a pena ser ressaltado é que a sociedade moderna, que entendemos por moderna, a partir da universalização do livro graças a Gutenberg é a única que tem como um dos seus princípios de inclusão saber ler.

Houveram muitas outras sociedades onde existia a escrita porém, foram sempre grupos seletos que dominavam a técnica. Neste momento em qualquer parte do mundo, tido moderno alguém lê, não importa de que forma foi estilizado o grafema, o que importa é que qualquer que seja os mesmos circuitos neurais são ativados. Pode-se pensar, como exercício teórico, que existiram disléxicos em sociedades não letradas, sabemos de sua origem neural porém não seriam diagnosticados já que a demanda pela leitura não existiria e temos aqui mais uma vez explicitada o conceito de diagnóstico de exclusão quando a autora nos alerta para que “apesar de instrução convencional adequada inteligente e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo da aquisição de linguagem”. Este alerta tem sua razão de ser na medida em que como profissionais de educação somos “apresentados” a um número grande de possíveis disléxicos que apenas são crianças mal alfabetizadas ou possuidoras de outras afecções.

No cérebro, temos três regiões destacadas, cada uma com uma função específica, a região parietal-temporal analisa as palavras, esta região seleciona e dá sentido para o que se lê, em um sistema disfuncional como o do disléxico. Esta análise não é feita corretamente e a mensagem não chega de forma correta na região occipital-temporal responsável pela leitura automática, ora esta leitura automática só pode acontecer de forma precisa se os dados foram aportados corretamente como na leitura do disléxico os sentidos das palavras mudam constantemente e as fonemas tem que ser decodificados muitas vezes como se fosse da primeira vez. O que deveria ser automático, passa a ser hiper analítico (como em um processo de silabação) esta demora em estabelecer uma Gestalt não permitindo assim um correto letramento.

Por último temos a região Inferior Frontal responsável pela articulação dos fonemas. Muitos disléxicos apresentam problemas na fala e muitos

terapeutas apontam isto como uma das características marcantes. Sabemos agora, graças a neurologia, que não é assim. A dificuldade da fala do disléxico não está em seu aparelho fonador, mas na sua incapacidade de transformar os dados de uma leitura, que deveria ser automática, em um enunciado verbal lógico.

Embora o disléxico possa se comunicar bem oralmente, vai encontrar muita dificuldade na compreensão das metáforas. A língua falada como escrita possui basicamente dois níveis de compreensão: sentido denotativo e o sentido conotativo.

O sentido denotativo (onde a palavra apresenta o sentido específico para a qual foi criada: o que normalmente é apresentado no dicionário) e o sentido conotativo (seu sentido figurado que só passa por um entendimento dentro de um determinado contexto). Para se ter uma ideia da dificuldade de leitura de um disléxico tomemos uma frase simples: A pedra está no meio do caminho. É possível imaginar, sem muito esforço, um caminho e uma pedra no meio dele.

Os detalhes do caminho e da pedra podem ficar a cargo da imaginação do leitor, mas o seu significado é comum a todos, para o disléxico esta frase tem alguma dificuldade porém ele é capaz de chegar ao mesmo letramento já que caminho e pedra significam exatamente caminho e pedra. Tomemos outra frase com os mesmos substantivos: O caminho do coração daquele homem é cheio de pedras. Temos aqui uma sentença onde só é possível o entendimento a partir do sentido conotativo (metafórico), em sentido figurado podemos pensar que este homem é amargo, que é difícil de comer, uma um disléxico tal letramento iria demandar tal nível de subinterpretações que um texto rico em metáforas como são a maioria dos textos simplesmente se torna incompreensível.

Na Collinguação – recuperação de memórias, atenção, orientação espacial, etc. temos duas dificuldades para o disléxico. A recuperação de memórias é a primeira delas, como confiar nas memórias se elas se mostram falhas (como no caso anterior que pedra era pedra no primeiro caso e no segundo uma metáfora de algo duro e impenetrável). Tomemos o simples exemplo da palavra casa. Em um ditado a maioria dos alunos de uma quarta série escreveriam corretamente C-A-S-A não por que lhes foi explicado que a palavra casa vem do latim casarium, mas simplesmente por que recuperam em sua memória a forma correta que lhe foi apresentada um sem número de vezes através de cópias e registros visuais.

Para o disléxico cada registro sonoro é uma memória que só a muito custo e muita repetição é devidamente fixada já que a relação entre o som e o grafema na língua portuguesa é instável, para continuarmos com o mesmo exemplo podemos escrever kasa, kaza, caza, que irá soar exatamente como casa, são as homofonias que causam tanto problemas na alfabetização e são um transtorno para o disléxico.

A segunda é a orientação espacial, apesar de muitos disléxicos apresentarem um alto grau de proficiência na orientação espacial. Miguel Ánge-

lo, genial escultor e pintor renascentista tinha todas as características de ser um disléxico e fácil perceber isto quando se observa que os corpos pintados em suas telas pareciam esculturas, conta-se que inquerido sobre se era fácil esculpir respondeu que era muito fácil bastava tirar o excesso no mármore da escultura.

Ninguém deve ter dito a ele que só ele era capaz de “ver” a escultura escondida dentro do mármore, em compensação muitos apresentam tal dificuldade que é muito fácil de perceber quando na alfabetização de crianças normais muitas tem dificuldade em orientar o traço para que haja um padrão reconhecível necessário, não estamos aqui falando de letra cursiva mas simplesmente de um traço que seja entendível por todos, para alguns disléxicos o desenho da letra é uma tarefa difícil e demorada.

A área de Wernicke – conhecimento, interpretação, é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento cognitivo. Qualquer alteração nesta região provoca grandes dificuldades de apreensão e desenvolvimento cognitivo. Acontece que o disléxico, como já foi dito anteriormente, possui de inteligência média para alta, em outras palavras não existe disléxico infra dotado. O que acontece na área de Wernicke, responsável pela interpretação dos dados, é que estes dados “chegam” conflitados, cheios de hiatos e dúvidas. Desta forma o processamento de informações fica irremediavelmente comprometido.

O Córtex auditivo primário – é excitado por sons de alta e baixa frequência. Muitos disléxicos apresentam o que se pode chamar de dislexia auditiva. Da mesma forma que há uma confusão na decodificação da forma gráfica para outros existe uma dificuldade de decodificação auditiva fonemas com sons parecidos como “t” e “d”; “f” e “v” e outros tantos que muitas vezes são difíceis para crianças com uma discriminação auditiva normal e são difíceis pelo simples motivo de que não se escreve como se fala, o chamado apoio à oralidade comum até o quarto ano. E para os indivíduos com este tipo especial de dislexia há um fator de profunda ansiedade levando inclusive a tratamentos equivocados, que na maioria das vezes, dificultam mais que ajudam o processo de inclusão necessária.

A Área de Broca – processamento da linguagem, produção da fala e compreensão é uma das mais importantes para todo um sistema de comunicação que vemos descrevendo. É ela que realiza a comunicação final entre os interlocutores de maneira eficiente. Afecções nesta área quando se é possuidor de dislexia tende a mascarar o diagnóstico e ou envolvendo outras dificuldades estabelecendo comorbidades específicas, tema do próximo tópico.

Apresenta-se aqui a definição internacional de dislexia que segundo Ianhez e Nico é a mais utilizada e que vem sintetizar tudo o que foi apresentado neste tópico. Um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples(...) apesar de instrução convencional adequada inteligente, oportunidade socio-cultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processamento de aquisição da linguagem incluindo, com

frequência, os problemas de leitura, aquisição e capacidade de escrever e soletrar. (IANHEZ E NICO, 2001, p. 23).

Um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples (...) apesar de instrução convencional adequada inteligente, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processamento de aquisição da linguagem incluindo, com frequência, os problemas de leitura, aquisição e capacidade de escrever e soletrar. (IANHEZ E NICO, 2001, p. 23).

As dislexias disgrafias linguísticas ou disfônicas são um transtorno específico da aprendizagem que apresentam falha no processamento perceptivo auditivo e em especial daquilo que se escuta e a expressão oral da leitura ou gráfica da escrita. Isto ocorre pela incapacidade do cérebro processar os dados auditivos mesmo que a criança escute bem. As características que as crianças apresentam com este problema: Dificuldade no ditado, Substituição de letras por outras de fonética similar, Inversões: modificação da sequência das letras ou das sílabas em uma palavra, por exemplo: Saca por casa; Déficit na sequência da memória auditiva: Existe dificuldade de compreender a palavra ouvida. Depende do tamanho da palavra e da familiaridade da mesma; Lentidão, latência, falsos arranques e diversas outras dificuldades que tenham origem na incapacidade neural de identificar corretamente o som.

A dislexia por disgrafia visomotora ou deseidetica se expressa pela dificuldade de concepção viso espacial dificultando o reconhecimento do grafema ou de sua escrita. No caso deste tipo de dislexias tem-se observado: Dificuldade em orientação espacial; Falhas no esquema corporal; Alterações na lateralidade; Rotações: confusão de letras que tem orientação espacial diferente b d q p; Perda do lugar do texto que se estava lendo ou do lugar em cima, embaixo, esquerda, direita na leitura e escrita. Neste caso pode se falar de dispráxias visuais; Falha na discriminação figura fundo; Inversões; Omissões; Ao escrever unem letras silabas e palavras; Distorções ou deformações; Falha na associação do grafema e fonema; Não reconhece o erro cometido; Falha na cópia; Agnosias de integração: Pode soletrar a palavra escrita, porém não a lê por completo.

E, por fim, a Dislexia disgráfica e grafomotora que apresenta: Dificuldade ao escrever; Dificuldade de ordenamento sequencial; Alterações na motricidade fina.

O disléxico e a dislexia frente a outras dificuldades de aprendizagem

Foram selecionadas das inúmeras possíveis duas dificuldades: A Síndrome de Irlen e o Transtorno e Déficit de Atenção por hiperatividade. Dificuldades como disgrafia, disortografia, discalculia, dislalia foram de uma forma ou outra foram apresentados e discutidos ao longo desta pesquisa a intenção de apresentar a síndrome de Irlen é que suas características são

facilmente confundidas com a dislexia e levantar novamente o questionamento de como uma Síndrome fartamente estudada alhures e de fácil correção recebe tão pouca atenção pelo sistema educacional brasileiro. A escolha do T.D.A.H se deve particularmente ao seu possível grau de comorbidade com a Dislexia e ao mesmo tempo apontar suas diferenças fundamentais.

A dislexia e o T.D.A.H (Transtorno e Déficit de Atenção Por Hiperatividade)

Como o enfoque desta pesquisa não é o TDAH, mas sua correlação com a Dislexia optou-se, por apresentar uma síntese do que há de mais moderno e completo sobre o tema. Foram usados como base dois sites oficiais (1) e suas informações cotejadas com a obra “No mundo da Lua” de Paulo Mattos (2).

O indivíduo que tem TDAH (DDA), é inteligente, criativo e intuitivo, mas não consegue realizar todo seu potencial em função do transtorno que tem 3 características principais: desatenção, impulsividade e hiperatividade (ou energia nervosa). Tem dificuldade em assistir uma palestra, ler um livro, sem que sua cabeça “voe” para bem longe perdida num turbilhão de pensamentos. Comete erros por falta de atenção a detalhes, faz várias coisas simultaneamente.

Ficando com vários projetos, tarefas por terminar e a cabeça remendo todos os "tenho que". Quando motivado e/ou desafiado, tem uma hiperconcentração. Porém é mais comum se manter em um estado de hipocentração

É desorganizado tanto internamente (mil pensamentos e ideias ao mesmo tempo), como externamente: mesa, gavetas, papéis, prazos, horários.

A impulsividade domina seu comportamento. Pode falar, comer, comprar, trabalhar, ficar em salas de bate papo da Internet, beber, jogar... compulsivamente. Fala e/ou faz o que lhe vem na cabeça sem pensar se é adequado ou não, podendo causar muitos estragos. Costuma ser impaciente, irritado, "pavio curto" e com alterações de humor.

Muda com facilidade de metas, planos e é comum ter mais de um casamento ou relacionamento estável.

A falta do diagnóstico e tratamento correto geram grandes prejuízos na vida profissional, social, pessoal e afetiva do indivíduo sem que ele saiba o porquê. Sem tratamento, outros distúrbios vão se associando (comorbidades), a autoestima fica cada vez mais comprometida, e a pessoa vai se isolando do mundo, sentindo-se muitas vezes um "estranho fora do ninho

Também existe maior incidência de depressão, transtorno bipolar (antigamente denominado Psicose Maníaco-Depressiva) e abuso de álcool e drogas nos familiares de portadores de TDAH.

Pesquisas sobre o sistema neural dos portados do TDAH revelam uma importante relação entre o córtex pré-frontal e o sistema límbico: quando este fica hiperativo, as emoções tendem a tomar “posse” da pessoa. Isso

acontece quando o córtex pré-frontal está em hipofuncionamento como no caso do TDAH (DDA).

O sistema límbico readquire equilíbrio quando o córtex pré-frontal é ativado e restabelece seu funcionamento normal.

Características que podem estar presentes em pessoas com hiperfuncionamento do sistema límbico: Percepção negativa dos eventos e aumento de pensamentos negativos; Mau humor, irritabilidade, depressão; Apatia, diminuição de motivação, baixa energia; Interesse pelos outros diminuído; Tédio, insatisfação; Sentimento de tristeza; Sentimento de impotência ou falta de poder; Falta de esperança no futuro; Baixa autoestima; Sentimentos suicidas; Problemas de apetite e sono; Diminuição do interesse sexual; Esquecimento; Isolamento social.

Anteriormente acreditava-se que substâncias ingeridas durante a gravidez e sofrimento fetal poderiam causar o TDAH, agora sabe-se que é justamente ao contrário, mulheres portadoras de TDAH tem um comportamento de risco e conseqüentemente estão mais sujeitas a ingerirem substâncias nocivas e a sofrer na gestação. Isto vale também para a hipótese de exposição a chumbo e problemas familiares. Há uma prevalência quanto ao TDAH para o sexo masculino porém o feminino também apresenta principalmente por que nas meninas prevalece o tipo desatento (a relação é de 3 meninos para uma menina).

É importante ressaltar que o TDAH não é resultado de uma “era de informática”. No caso do TDAH (DDA) congênito, a pessoa já nasce com as características, independentemente de seu ambiente de estudo ou trabalho e o tratamento é fundamental para que a pessoa possa realizar-se na vida profissional, social, familiar e ou afetiva e que todos nós em algum momento da vida passamos por fase de dificuldades de atenção e hiperatividade e isto é absolutamente normal.

Tanto o TDAH como a Dislexia tem um alto componente genético e hereditário e podem ter o mesmo componente biológico: a produção exacerbada de testosterona pela mãe (2), este hormônio juntamente com a progesterona determina irá determinar o sexo do bebe, sabe-se agora também de sua importância quando da estruturação neural como é o caso destas duas dificuldades que, segundo o texto, chegam a ser confundidas, porém a dislexia apresenta-se como uma dificuldade viso-auditiva, ou seja, uma dificuldade na discriminação dos grafemas e na análise dos sons correspondentes e acomete apenas indivíduos de inteligência normal e superior, já o TDAH pode apresentar uma dificuldade na leitura porém por impulsividade já que não consegue terminar de ler todas as sílabas da palavra tentando “adivinhar” o seu resultado, ou também por hipotensão (pouca atenção) aos detalhes como flexões e desinências das quais depende o bom entendimento de um texto. Outro ponto a ser lembrado é que o TDAH acontece em todas as faixas de intelecto, inclusive o seu tratamento irá depender sobremaneira esta característica, quanto mais capacidade intelectual tiver seu portador, mais

instrumentos de controle e “disfarce” será capaz de otimizar suas relações do dia-a-dia.

Um aprendente portador de ambas as síndromes de agora em diante TDAH/D deve possuir determinados marcadores:

- ✓ Possuir uma inteligência de normal para superior para se enquadrar no grupo de risco do disléxico.
- ✓ Apresentar um diagnóstico de exclusão (quanto todos os outros fatores que podem levar a uma dificuldade de leitura e escrita já foram descartados).
- ✓ Possuir as características do TDAH em várias dos momentos de sua vida diária. Ou seja, sua desatenção/impulsividade não se restringe apenas aos momentos de aprendizagem.
- ✓ O entendimento deste marcador é de fundamental importância para o entendimento de uma comorbidade diagnóstica.

Não existe TDAH seletivo, ou se tem dificuldades de atenção ou não se tem, em temas que são de especial interesse da criança ela irá conseguir manter atenção por algum tempo, porém o custo físico e mental é alto, é por isto que crianças com TDAH depois de uma tarefa que lhes prendam a atenção simplesmente se desligam muitas chegando a dormir em qualquer lugar.

Elas conseguem prestar a atenção no tema apesar do transtorno, portanto um disléxico que se apresenta desatento e hiperativo em um ambiente escolar e é capaz de manter a concentração em outro tipo de tarefas que não as de leitura e escrita não pode ser considerado um com orbitado, o caminho inverso também é verdadeiro – uma criança com TDAH que não seja capaz de ler e escrever corretamente; pode-se levantar a hipótese de que sua impulsividade/desatenção tenha influenciado de tal forma as suas relações pedagógicas que ela simplesmente não conseguiu uma aprendizagem significativa neste período e, portanto, fragilizando todo o processo daí em diante. Abre-se então o questionamento: é possível então uma comorbidade realmente diagnóstica?

Biologicamente sim. Contudo este diagnóstico tem que se cercar de alguns cuidados básicos, nada que uma leitura analítica das síndromes não possa delinear.

Ambas possuem um profundo viés genético e hereditário, em outras palavras são congênitas, (acidentes cerebrais podem deixar sequelas que se assemelham as síndromes aqui discutidas, contudo estes casos são as exceções e não a regra). Uma simples anamnese irá determinar a existência ou não deste marcador. Se as dificuldades tiverem uma “data de nascimento” não é possível falar destas síndromes, contudo se não é possível falar em “data de nascimento” pode-se apontar um gatilho desencadeador, no caso da dislexia a entrada no mundo acadêmico, no TDAH um abalo emocional.

As características das dificuldades de leitura também são únicas, enquanto o disléxico possui uma leitura hiper-analítica com uma dificuldade na Gestalt (formação final da ideia ou conceito) o portador de TDAH forma esta Gestalt precipitadamente falhando da percepção do detalhe.

Seria necessário encontrar um indivíduo que possuísse ambas as dificuldades para que se possa pensar em uma comorbidade diagnóstica.

É preciso notar que não existe a “doença” TDAH, na medida em que não há um vírus, uma bactéria, uma debilidade física a ser combatida. Mas existem condições onde a hiper-exitação, a ansiedade se transforma em neurose e a neurose em um desvio de comportamento.

Alguns disléxicos possuem um déficit de atenção este déficit será então potencializado pela ansiedade que o aprendente irá ser acometido quando da realização de tarefas que para os outros alunos é “fácil”, para ele demanda um esforço considerável com um somatório de erros angustiante. É preciso notar que esta criança em qualquer outra situação mesmo dentro da escola consegue performances médias ou superiores aos seus colegas e em determinada operação muito específica (ler e escrever), em determinado momento símbolo de todo um progresso e da própria condição de ser inteligente (já que a escola, pais e colegas esperam dele, no mínimo, o mesmo desempenho apresentado em outras tarefas), ele fracassa e sua desatenção tem neste momento o gatilho para se transformar em ansiedade crônica em um procedimento de dupla alimentação que faz com que este aprendente passe a possuir os traços típicos do comportamento do TDAH.

Conclui-se, então, que a comorbidade TDAH/Dislexia do seu aspecto diagnóstico é possível, mas extremamente difícil de ser estabelecida tal a quantidade de variáveis que o terapeuta terá que controlar. Já a comorbidade prognóstico permite um controle maior principalmente quando o aprendente é observado em diferentes situações cotidianas.

Referências

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**: dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em 12.01.2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: DF, 2009. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 12.01.2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Plano De Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas De Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio à Emília: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

ESTEVE, José M. **A Terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2007.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

<http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em 09.11.2019.

<https://super.abril.com.br/historia/como-surgiu-a-expressao-2/> Acesso em 11.01.19.

WWW.transorno específico de aprendizagem dislexia e discalculia 1 LND
Acesso em
12.01.19.

<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/> Acesso em 15.01.19

<http://www.dislexclub.com/direitos-dos-dislexicos-no-enem/> Acesso em 16.01.19

<http://www.tdah.org.br/> (Acesso em 17.01.2019) e
<http://universotdah.com.br/> (Acesso em 17.01.2019). MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos** – São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

Trabalho docente e estágio curricular supervisionado na educação do campo: entre o prescrito e o real, as variabilidades, rupturas e continuidades

*Silvia Adriane Tavares de Moura
Ilma Oliveira de Carvalho*

Primeiras considerações

(...) A atividade de trabalho é atravessada de história. (...) Tudo está aí: como a história atravessa o trabalho, em que medida “fazemos história” quando trabalhamos? Porque tudo está contido aí? Se “história” tem um sentido, é isto que é parcialmente não-antecipável na experiência humana (se “experiência” é diferente de “experimentação”, é porque a experiência é sempre, em parte, o encontro). (SCHWARTZ, 2016, p. 177-178).

A epígrafe aponta o sentido em que pretendemos direcionar nossos olhares, ao propor dialogar sobre fundamentos epistemológicos, estudos, conceitos, definições e discussões propiciados pela Disciplina: Trabalho Docente: Teoria e Produção de Conhecimento ao compor o corpo discente do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Goiás (PPGE) e relaciona-las à algumas experiências como docente na formação inicial de professores/as, em específico, no contexto da Disciplina Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

As aulas no Programa de Pós-graduação, permitiram que pudéssemos enxergar de modo mais amplo e aprofundado, características até então invisíveis e indizíveis sobre o trabalho e em específico, o trabalho docente. A minuciosidade com que o professor conduziu a proposta, nos fez entender quanto estudo já foi realizado e o quanto ainda necessitamos realizar para que efetivamente possamos compreender os elementos e situações que permeiam o trabalho e o trabalho docente.

Reconhecemos nossa limitação em apresentar uma análise mais crítica e aprofundada sobre a temática, por ter sido este um contato inicial de estudos sobre o trabalho e seus diferentes conceitos e definições. Nosso estudo se apresenta de forma ainda elementar diante da complexidade e amplitude filosófica indicando pistas para novos desdobramentos.

Além da motivação em cumprir com a consigna da Disciplina em pauta, buscamos otimizar nossa formação, tentando aproximar o campo teórico com experiências formativas, pensando em contribuir com o debate e a sistematização, pelo exercício dos saberes e fazeres como discente da Pós-

graduação em Educação de experiências propiciadas pelo fato de ministrar as Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II .

Nossa busca se aproxima também da necessidade de melhor compreender seu alcance e papel na formação inicial de professores/as na região Sudeste do Tocantins e Norte Goiano em articulação com práticas vivenciadas nas Comunidades Integradoras¹.

Tais experiências, identificam o protagonismo institucional da universidade como espaço político de formação, quanto dos campos de formação docente parceiros, sobretudo dos/as formadores/as de professores/as e dos/as próprios estagiários/as que vivenciam as primeiras situações, tarefas e atividades do exercício da docência.

Procuramos ainda, trazer alguns olhares de estagiários/as e um recorte de sua percepção mediante a “experiência” do primeiro contato com o trabalho docente, tendo como metodologia a análise de conteúdos apresentados em breves relatos de observação nos campos de estágio em diálogo com temáticas abordadas em espaços de formação na universidade.

Com a perspectiva de alcançar os objetivos a que se destina o estudo, pretendemos construir essa discussão, trazendo contribuições de teóricos e pesquisadores interessados pelas questões relativas ao trabalho e à formação: Schwartz (2007); Clot (2006); Cunha (2016); Oliveira (2004), apresentados pelo professor no programa da referida disciplina, e de modo específico: Alves (2016).

Nesse sentido, traçamos um panorama contendo contornos de experiências com e a partir do objeto, o Estágio Curricular Supervisionado, analisando a formação inicial e a construção da identidade profissional docente da/na Educação do Campo, com foco nas primeiras turmas que atualmente compõem os 8^{os} períodos e nas situações de aprendizagem advindas da realidade que os nossos olhos conseguiram alcançar.

Cunha e Alves (2016, p. 154), inspirados em pesquisadores ergonomistas e colaboradores de renomes internacionais e nacionais, discutem sobre o campo de saberes dos professores, a partir da noção de atividade e como a sua compreensão podem intervir no trabalho docente. Apresentam suas contribuições tendo como fundamentação a abordagem ergonômica e ergológica do trabalho, perspectivas essas que destacam a importância de se abordar o trabalho a partir da noção de atividade.

Exploram a questão do trabalho e dos meios laborais e apresentam outras formas de compreender e intervir a não ser a que avaliza a abordagem que enfatiza a prescrição de boas práticas e obscurece a própria realidade sobre a qual atua ao secundarizar os atores essenciais do processo de trans-

¹Definimos o termo Comunidade Integradora como forma específica de identificar a diversidade de regiões atendidas pelo Curso e que agregam estudantes de vários municípios em uma mesma comunidade ao propor atividades pedagógicas e metodológicas no Tempo Comunidade, diferenciando-se de dinâmicas vivenciadas durante o Tempo Universidade. Encontram-se nomeadas, até o presente momento as seguintes comunidades: Arraias, Paranã, Monte Alegre e Taquatinga. (Coordenação do Curso).

formação: os trabalhadores. Em nosso caso, podemos dizer que são os professores em atuação e os estudantes em processo de formação.

Alves (2015) apresenta-nos a base conceitual fundamental: “a ergonomia como um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que permite a análise do trabalho tendo em vista compreendê-lo para transformá-lo, considerando as exigências dos processos laborais, sua eficácia e a do trabalhador. Trata-se de uma análise clínica, portanto situada, que atendendo determinada demanda toma em análise uma situação laboral específica e seus determinantes internos e externos. O trabalho real não se confunde com o trabalho prescrito e compreender a passagem entre um e outro envolve encontrarmos a problemática da atividade e esta não se resume nem ocorre de maneira isolada, individual, sobretudo quanto ao que se refere ao trabalho docente.

Em se tratando da Educação do Campo e sua formação por áreas do conhecimento (Artes Visuais e Música) requer a materialização da práxis pedagógica, e coloca os profissionais da educação diante do desafio de potencializar em um curto período de tempo e uma ampla divisão de temáticas por disciplinas, dentre outras questões recorrentes em um curso de formação de professores/as. Em Cunha e Alves (2012) entramos a abordagem:

A temática dos saberes docentes comporta um conjunto de pesquisas e autores interessados pelos professores, por seus saberes e por seu trabalho. A ergonomia da atividade e a abordagem ergológica do trabalho podem aportar contribuições ao debate e possibilitar novas perspectivas de análise abertas a partir da noção de atividade humana. Essa perspectiva de análise, longe de se opor, permite um ponto de encontro que convoca as diferentes disciplinas acadêmicas ao trabalho em comum, como também permite pensar em conjunto os aspectos do trabalho e da formação do professor (inicial e continuada), visto que interroga os formadores e a esfera do exercício profissional no ensino. CUNHA E ALVES (2012; p.27).

Segundo Cunha e Alves (2012, p.23-24), a Ergonomia nos convida a analisar o trabalho nos meios profissionais, ligando condições materiais e organizacionais a partir do ponto de vista da atividade real do trabalhador e apontam a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real. Sendo o prescrito definido antecipadamente pela organização para que este defina, organize, realize e regule seu trabalho. Ao passo em que o real é o trabalho como ele se realiza concretamente. Entre o trabalho prescrito e o real permeiam múltiplas variabilidades relativas ao processo de trabalho previamente antecipado.

Afirmam ainda que a ergonomia da atividade de base francesa, ao esposar a noção de *atividade*, abre outras perspectivas para se analisar o trabalho; assim oferece importantes pistas para pensar o trabalho e o saber dos professores.

Essa concepção nos instiga a pensarmos sobre várias questões e suas complexidades. Eis então algumas delas: O que colocamos em “movimento” para fazermos o que fazemos? Como fazemos? Porque nós docentes fazemos

o que fazemos ou deixamos de fazer? É ensinável? O que se passa? O que nos move? O que é um ser político? O que é ser um professor político? Qual projeto de escolarização que se projeta para nosso país?

Partimos da premissa de que, no e para o contexto social atual, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola, sobretudo na formação do professor. Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores e profissionais da educação.

Evidentemente que a luta não somente foi, como tem sido intensa para a implementação da Educação do/ no campo, e mesmo com os desafios enfrentados, é preciso que as políticas públicas busquem investimentos para a melhoria de melhores condições de (re)existências.

Miguel Arroyo, em *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*, nos permite identificar, conceituar e compreender concepções sobre a identidade profissional, os saberes e a necessária relação entre teoria e prática:

Aprendi que trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação humana. Nossas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social [...] Saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas. [...] é difícil identificar nosso ofício de mestre com uma imagem única [...] o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, a adolescência e juventude não cabe em imagens simplificadas nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador. É entre seus pares professores que a identidade profissional vai se construindo. (ARROYO, 2007, p.11-13).

O processo histórico da Educação do Campo no Brasil e da formação inicial de professores/as, chega a universidade, por ser um lócus de formação docente, pela formulação e implementação de políticas educacionais construídas com a participação e engajamento dos movimentos sociais, militantes e educadores comprometidos com uma educação de qualidade, destinadas aos povos do campo, suas singularidades e simultaneamente as pluralidades presentes em seu modo de ser, viver e produzir no e do campo. Em Cunha e Alves (2016, p. 157) lemos que a ideia de que é preciso compreender mais detidamente os meios laborais e conferir um estatuto aos saberes dos homens e mulheres que trabalham, ganha então forma e substância.

A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo.

O desafio da formação por áreas do conhecimento nos evoca a pensarmos de modo aprofundado, no trânsito entre as áreas envolvidas no conjunto das disciplinas previstas, que passam pela formação geral pelos fundamentos didático-metodológicos, sem perdermos de vista o foco em cada

componente curricular, pensando na identidade profissional e atuação docente. Tais posturas, procuram desvelar a hierarquização dos conteúdos, dos modos de produção e dos sujeitos do conhecimento, potencializando-as interdisciplinarmente, com vistas a transformação das relações do/no trabalho educativo.

(SCHWARTZ apud ALVES & MACHADO 2016), Traz uma concepção de trabalho sempre situada e questiona o modo como comumente apreendemos o trabalho e o modo como ele foi concebido ao longo do tempo. Demonstra o quanto o trabalho humano é complexo e atravessado por longínquas histórias, em situações que produzem ferramentas, propõem funções e hierarquias que evidenciam relações de poder e submissão, mas que não menospreza a inteligência e o potencial de aprendizado, formação e superação por parte do trabalhador.

Contextualizando o estágio curricular supervisionado: sistematização e marcos legais

O curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias, Tocantins, está em fase de consolidação do seu projeto pedagógico mediante o qual tem sido fundamental a articulação dos professores das diferentes áreas, gerando novas possibilidades de encaminhamentos. Essa postura, vem ocasionando movimentos acadêmicos por meio de diversos tipos de reuniões, estudos e propostas que têm sido pensadas em âmbito docente e institucional, de modo a garantir a qualidade da formação e do curso em relação às expectativas institucionais, acadêmicas, profissionais, sociais e comunitárias.

A organicidade em torno dos encaminhamentos e tomadas de decisões sobre o Estágio em âmbito da Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música em Arraias, ocorreu de modo articulado à Legislação Nacional Vigente, aos Marcos Normativos Institucionais da UFT.

A formação docente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96, incluirá prática de ensino. Os estágios supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, com ou sem vínculo empregatício. O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é uma atividade intrinsecamente articulada com as demais atividades acadêmicas. A concepção que dá alicerce para o estágio supervisionado está fundamentada no princípio da ação-reflexão-ação e também da interação social.

O Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório, é um espaço imprescindível na formação do educador. *Locus* apropriado onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem prática, o seu papel profissional, a sua responsabilidade, o seu compromisso, o espírito crítico, a consciência, a criatividade e demais atitudes e habilidades profissionais esperadas em sua formação. Se for assumido em todas as suas instâncias de maneira planejada e ativa, levando em conta as possibilidades de inovações na política de de-

envolvimento da prática educativa, poderá mobilizar conhecimentos científicos para projetos alternativos de intervenção na prática social, ampliando e diversificando as oportunidades de parcerias educativas, principalmente em uma Licenciatura em Educação do Campo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9394/96, em seu artigo 61, trata da formação dos profissionais da educação e pressupõe que a formação de professores deve se realizar “de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando e terá como fundamento a associação entre teoria e prática. Isso significa que a integração permanente entre teoria e prática deve garantir a construção da identidade docente e o exercício forma pleno de suas atividades profissionais.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como “o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do Projeto Pedagógico do Curso” (BRASIL, 2008, p.9). Como se nota, esta definição vai ao encontro da LDB e corrobora com a visão do Estágio como parte integral e indispensável da formação profissional. Assim descreve sobre o estágio:

Art. 1o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

O Estágio Supervisionado também é ressaltado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas no Brasil, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Em seu capítulo V, que diz respeito a “Formação Inicial do Magistério e para a Formação Continuada”, consta que deverá ser dedicado ao estágio supervisionado 400 horas na área de formação e atuação na educação básica, para cursos com no mínimo 3.200 horas de trabalho efetivo.

Para o contexto apresentado, trazemos as Lei de Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 e a Lei de Nº 13.278 de 02 de maio de 2016 que novamente alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música, das Artes Visuais, a Dança e o Teatro como linguagens que constituirão o componente curricular na Educação Básica.

Ao reportarmos novamente aos estudos e elaborações propostas por Cunha e Alves (2016, p. 169), quando estes discutem sobre trabalho, saúde, saber e poder, fundamentados em especialistas sobre o assunto como: Ivar Oddone, Re, Briante 1981, p.34) e Yves Clot (1981,p.9), descrevem:

(...) Dois problemas teórico-metodológicos que se colocam de início e sua superação traz elementos para renovação do trabalho conceitual nas ciências humanas: como reconhecer e formalizar a experiência (...) e como efetuar a incorporação dos trabalhadores como protagonistas da pesquisa e de suas organizações como interlocutores culturais. Esse processo traz ganhos consideráveis para os atores sociais se eles também se apropriarem dessa colaboração para renovar sua ação política. CUNHA E ALVES (2016 p. 169).

No Curso Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música o estágio revelou-se como um ponto crucial, almejado, desafiador e por vezes nevrálgico.

Os relatos narram a etapa de observação, apresentam o contexto do campo de estágio, a gestão escolar e organização do cotidiano institucional, infraestrutura e recursos humanos, o exercício da docência em Artes e como as Artes Visuais e a Música compõem a matriz curricular e ainda o mapeamento de espaços não escolares.

A voz acadêmica e profissional presentes em relatos de primeiras experiências dos/as estagiários: “usos de si, usos de si pelos outros” e o “uso de si por si mesmo”

Procuramos apresentar por meio de uma análise discursiva, a voz acadêmica e profissional dos/das professores/as em formação, visando entendermos a sua concepção do estágio supervisionado e do trabalho docente, mediante a experiência vivida neste percurso, desafios enfrentados, possibilidades encontradas, potencialidades que se lançaram sobre as etapas futuras.

Schwartz (2016, p. 188), atribui uma relação de “valor” entre o trabalhador e o meio de trabalho. E expressa a seguinte afirmação:

(...) Assim, conceber, por exemplo, a “formação de adultos”, a formação profissional” sem se interrogar sobre o que os “formandos” já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos de vida, é contentar-se com uma certa esterilidade do ato educativo. SCHWARTZ (2016, p. 188).

Na voz dos “sujeitos” da pesquisa e atualizada pelas apreciações valorativas dos momentos, tempos e modos possibilitados pelo processo de estágio, desvelam a histórica situação e relacionam expectativas levantadas antes do primeiro contato com o exercício da docência e teorias estudadas em ambiente acadêmico:

Percebi então que o estágio supervisionado oferece meios para o acadêmico colocar em prática tudo o que aprendeu na graduação, trazendo para o aluno a realidade inserida em salas de aula, as dificuldades presentes, como lidar com os alunos, quais métodos a serem utilizados, acarretando uma série de experiências e preparando –o para a sua formação como futuros professores, que, orientados por professores especialistas, terão uma visão de como exercer a profissão sendo um educador em excelência.

De modo similar, assim traz a voz de outra estagiária:

Os relatos têm como objetivo descrever as experiências vividas durante o período de observação onde estão descritos acontecimentos ocorridos neste período acadêmico. É o momento em que temos a primeira oportunidade de compartilharmos os saberes, conhecimentos e experiências dos/entre os professores, como também de toda equipe escolar onde as trocas são ricas e necessárias à nossa formação intelectual e profissional.

As estagiárias perceberam a experiência do estágio com um espaço de aprendizagem prática. A palavra prática nos remete a ideia de execução, realização, exercício, realidade, atividade, ação, aplicação, ato, desempenho o que possibilita ao acadêmico, a construção da capacidade, experiência, conhecimento, jeito, habilidade, perícia, traquejo, tarimba, saber, técnica, destreza, know-how que efetivamente fundamenta a formação profissional do professor:

(..)com o estágio e vivenciando nesse período a realidade da sala de aula, vejo que /a professor/a, precisa ter a consciência de que o estágio é complexo, de que tipo de profissional precisa ser e proporcionar que outros sejam. Por isso os textos resenhados devem fazer parte da leitura de todo/a acadêmico/a dentro das licenciaturas das diversas áreas na formação da docência.

A fala da estagiária nos remete a complexidade que envolve as atividades vinculadas ao estágio. A palavra complexo está vinculada a ideia profundo, intrincado, obscuro, incompreensível, labiríntico, embaraçado, confuso, difícil, complicado, abstruso. Por mais que o estágio seja um momento de por em prática o que se aprende de maneira teórica, o que se vivencia é um distanciamento daquilo que se estudo na universidade com o que se encontra no cotidiano.

Em situação inversa, a voz de um dos estudantes demonstra a realidade dicotômica entre o prescrito e o real, entre o que encontra-se estabelecido pela legislação e o que de fato encontram no campo de trabalho:

(...) quanto à parte pedagógica, vale destacar o empenho e a desenvoltura dos professores que ministram Arte na escola. Porém, a carga horária semanal e o tempo de cada aula se torna entrave no trabalho docente. Além disso, a falta de espaço físico e o currículo precisam melhor estruturalmente. Nesse currículo, vemos a ausência do ensino da música na escola e como discentes do curso de licenciatura em Artes Visuais e Música, sabemos que a falta da educação musical torna-se uma lacuna na formação educativa dos alunos da Educação Básica.

No mesmo sentido, o olhar de um dos estudantes confirmam desafios e lacunas pelo contato com a prática e o cotidiano escolar:

(...) A disciplina de música não é ministrada na escola, tendo seus conteúdos contemplados dentro das aulas de Arte. Porém, a professora prefere não trabalhar nem um assunto relacionado a educação musical diretamente, uma vez que não se sente preparada totalmente para exercer-los. Assim, temos um déficit acerca dessa disciplina, que esperamos supri-lo na próxima etapa do

estagio, só conseguimos observar alguns aspectos da musica nos espaços educativos não formais, que serão citados posteriormente.

A voz do estagiário denuncia a situação vivida pelos alunos oriundos do campo e o posicionamento da escola frente a esse desafio:

(...) A unidade concedente está localizada na cidade e recebe também alunos oriundos do campo e seu meio de transporte é o coletivo escolar. A rotina dos estudantes camponeses não segue a uma organização específica pela escola, sendo assim, o deslocamento dos estudantes de sua casa para a escola passa por uma série de problemas, que vão desde a má alimentação até o cansaço físico, sono, déficit de atenção, desempenho escolar e conseqüentemente, perda de identidade étnica e cultural. De igual modo a instituição de ensino pesquisada se mostrou comprometida com a função social de complementar o saber do indivíduo e sua criticidade como sujeito social, estando engajada com a promoção do conhecimento e a qualidade do ensino.

Retornamos a busca pela fundamentação da análise em Cunha e Alves (2012, p. 31):

(...) Quando o trabalho e a formação são abordados pela perspectiva da atividade os caminhos para o pesquisador não se tornam mais fáceis, talvez seja bem o contrário. Contudo, acreditamos que o esforço nessa direção vale a pena. Retomando uma rica abordagem brasileira nos estudos sobre os saberes docentes que compreende a docência a partir da noção de práxis, diríamos que a passagem pela atividade permite que a nossa práxis se torne ainda mais substantiva.

Isso supõe pensarmos tal como sugerido por Alves (2005, p. 236), o desenvolvimento profissional dos professores requer ultrapassar a dimensão individual, mas em articulação com dimensões pessoais, profissionais, e organizacional, fortalecendo o entendimento da docência como uma profissão e não uma questão de dom, mas que é construída pelas práticas coletivas do processo formativo.

Algumas considerações para não concluir

Os dilemas, as dúvidas, o medo do novo, enfrentados no processo formativo do desenvolvimento profissional, tanto por parte da docência como dos discentes, trouxeram reflexões evidenciando que a formação do/a professor/a vai além dos aspectos pedagógicos, metodológicos e acadêmicos, mas que se encontra também vinculado a fatores externos ao ambiente acadêmico, permitindo ampliar o leque de atuação profissional como agentes sociais e comunitários.

Esperamos que as limitações desse processo de reflexão e escrita, possam instigar outros olhares e sistematizações dispostas a corroborarem com a potencialização do trabalho educativo e o exercício da profissão como docente, tanto para os discentes quanto para nós formadores de formadores.

Ao se reportar por diversas vezes às idéias do Filósofo Francês, George Canguilhem, nos motivou a encararmos as etapas da Disciplina como

uma “, “experiência”, como uma aventura”, na qual poderíamos encontrar um caminho rico ou não, algumas aulas resultantes, outras não. Tudo estaria muito próximo ao percurso biográfico de cada um diante do nosso percurso acadêmico. Aos termos atravessados pela “aventura”, ficou evidente que a proposta cumpriu seu papel de provocar novos conhecimentos, dúvidas, angústias, questionamentos que ao final avaliamos que conseguimos “sair do lugar”, avançamos!

Nessa “aventura”, não podemos ser apenas figurantes. Parafraseando Cunha e Alves (2016, p. 179), “se o trabalho é atravessado pela história, se nós “fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, é mutilar a atividade dos homens e mulheres que, enquanto “fabricantes” de história, requestionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento.”

Referências

ALVES, Wanderson F. Docência Universitária e Avaliação: Desafios para a Educação Física. Linhas Críticas, Brasília, v.11, n.21,p.229-240,jul./dez.2005.

ALVES, Wanderson F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, ed. Anais. Florianópolis,2015.

ALVES, Wanderson F. O trabalho dos professores: saberes , valores, atividade. Campinas: Papirus,2010.

_____. Avaliar e gerir: Força e miséria de um ideário nas políticas educacionais contemporâneas. Revista Brasileira de Educação, v.21 n.64 p. 189-207, jan-mar.2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de Mestre: imagens e auto: imagem,2007,p.11-13.

BRASIL. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008.

BRASIL. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. UFT Arraias, 2013.

BRASIL. PARECER CNE/CEB, nº 35/2003. Dispõe sobre as normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2003.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE) nº 20/2012. Dispõe sobre as normas para os estágios curriculares não obrigatórios realizados por estudantes regularmente matriculados na Universidade Federal do Tocantins. Palmas: UFT, 2012.

BRASIL. LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

BRASIL, UFT. Regulamento para Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens com Habilitação em Artes Visuais e Música, Arraias-TO, 2016.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. Trad. Maria Thereza R. C. Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CANGUILHEM, Georges. O conhecimento da vida. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 53-90.

CLOT, Y. Instrumentalizar a ação: Ivar Oddone. In: CLOT, Y. Trabalho e Poder de Agir. Belo Horizonte: Faberfactum, 2010.

CUNHA, Dayse Moreira; ALVES, Wanderson F. In: ALVES, Wanderson F; MACHADO, Maria M. (Orgs). Trabalho & Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 153-176.

CUNHA, Dayse Moreira; ALVES, Wanderson F. Da Atividade Humana entre *Paidéia e Politéia*: Saberes, Valores e Trabalho Docente. Educação em Revista Belo Horizonte v.28 n.02 p.17-34 jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. Trabalho & Educação, nº 9, Belo Horizonte, PP.15-26, jan/jun.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. In: Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2003.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In:___(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, António. Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

ODDONE, Ivar et al. Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Hucitec; 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização; Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf> acessado em 12 de Março de 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 6. ed.São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: Educação e Sociedade, Campinas: Cedes, nº 68, p.239-277, 1999.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis(orgs.) Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007; p. 25-102 e 133-166).

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. Trabalho, Educação e Saúde,v.9,1,p.19-45, 2011.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Saber: In: ALVES, Wanderson F; MACHADO, Maria M. (Orgs). Trabalho & Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Arraias-TO, 2013.

A ludicidade no ensino de ciências: breve revisão de literatura

José Wellington Macêdo Viana

Thais Faustino Bezerra

Samira Bruno Diniz

Auricélia Melo Feijão

Introdução

Atualmente, estudiosos buscam meios para facilitar o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências das escolas. Neste contexto, destaca-se a ludicidade, uma ferramenta enriquecedora nos processos educacionais, que transpassa a prática tradicionalista de ensino-aprendizagem, penetrando na facilitação dos conteúdos lecionados pelo docente (SANTOS, 2011).

Santo Agostinho (apud BEMVENUTI, 2009) afirma que a ludicidade é eminentemente educativa no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida. Na verdade, é através do lúdico que o sujeito toma consciência do seu meio, de tudo que está a sua volta, estabelecendo relações com esse meio, aprendendo com ele e através dele (Da SILVEIRA KIYA, 2014). Em outras palavras, a ludicidade é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior (SANTOS; CRUZ, 2002).

Etimologicamente, Apaz *et al.*, (2012) destacam que:

O termo lúdico é derivado do Latim “*ludus*” que significa jogo, divertir-se e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior a sua abrangência (APAZ *et al.*, 2012, p. 7).

Ademais, convém ressaltar que, na língua portuguesa, o termo lúdico é um adjetivo lusório, embora venha sendo utilizado sem justificativas gramaticais e que, no intuito de abranger os variados termos existentes para ludicidade em outras línguas, há o termo *ludo* e, modernamente, o neologismo lúdico ou ludicidade (CARDOSO, 2008). De qualquer forma, em quaisquer dos conceitos existentes estão incluídos, além dos jogos, brinquedos e brincadeiras, todos os indivíduos envolvidos nessas atividades.

Pode-se dizer, então, que o lúdico (ou a ludicidade) é uma parte inerente do ser humano e que pode ser utilizado como recurso pedagógico em várias áreas de estudo, oportunizando a aprendizagem daqueles envolvidos neste processo. É a partir do lúdico que se configura um norteamento para o entendimento dos conceitos ensinados pelo docente. Dessa forma, o lúdico

pode ser albergado em sua totalidade como promotor da aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conteúdo trabalhado (TORRES, 2014).

Para tanto, é preciso que haja um planejamento estratégico de como o lúdico será inserido nas salas de aula, desenvolvendo-se como estratégia de ensino que possa contribuir para despertar o interesse dos alunos pelas atividades da escola e pelos conteúdos ministrados pelo docente, facilitando, assim, a aprendizagem (Dos SANTOS, 2010). Complementando:

O lúdico pode ser utilizado como promotor da aprendizagem, nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos com o conhecimento. Porém, deve-se ter sempre em mente os objetivos que se pretendem atingir com a atividade lúdica que vai ser utilizada, respeitando-se o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra e o tempo de duração da atividade (SOARES *et al.*, 2014, p.5).

Trabalhar com o lúdico constitui-se, pois, em um importante recurso para o professor desenvolver a habilidade de resolução de problemas, a favorecer a apropriação de conceitos e atender aos anseios daqueles que ainda estão em processo de desenvolvimento (CAMPOS; BORTOLOTO; FELICIO, 2008). Para que isso aconteça, “o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula” (Da SILVEIRA KIAY, 2014, p. 10).

Através do lúdico o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos (KISHIMOTO, 2011). O professor deve, então, assumir uma postura participativa a fim de integrar saberes e práticas que permitam construir competências coletivas para consolidação dos conhecimentos em sala de aula.

Trazendo um adendo para Soares e colaboradores (2014), Azevedo e Neves (2009) afirmam que:

É necessário que os professores reconheçam o real significado do lúdico para que este faça parte de sua postura profissional, estabelecendo relações entre a atividade lúdica e o aprendizado dos estudantes, compreendendo que é possível aprender por meio do brincar (AZEVEDO; NEVES, 2009, p.88).

Entendida esta necessidade, Ferrari, Savenhago e Trevisol (2014) destacam que o professor precisa estar consciente do papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e que o brincar demanda planejamento e delimitação de objetivos, podendo utilizar-se de brincadeiras e jogos como meios para se chegar ao fim desejado. Mas para isso, Teixeira (2010, p.65) lembra que “[...] é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica de este profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-la e orientá-las”.

Os jogos e brincadeiras tornam-se, assim, um excelente recurso pedagógico que devem ser usados não apenas como diversão, mas também como meio para a construção de conhecimentos em situações formais de aprendizagem (PEREIRA; SOUSA, 2015). Segundo Vygotsky (apud ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.177):

O brincar relaciona-se com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, uma aproximação do conteúdo e do lúdico faz-se necessária, uma vez que traz inovações para variadas disciplinas, dando um novo sentido e prazer aos educandos de aprenderem e a tomarem aptidão pelo conhecimento. Considerando a disciplina de Ciências, frente à nova cultura de aprendizagem que hora se desvela na sociedade da informação, dos conhecimentos múltiplos e descentralizados, assim como do aprendizado contínuo, o tema ludicidade apresenta-se imprescindível para refletirmos sobre a importância de ressignificação do ensino de Ciências, tendo em vista as novas dimensões dos saberes diante da diversidade cultural (TORRES, 2014).

Consentâneo ao exposto, Soares e colaboradores (2012, p.3) ressaltam que “ensinar ciências não se restringe a transmitir informações ou apresentar apenas um caminho, mas é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade.” Com isso, o ensino torna-se uma ferramenta imprescindível para os processos de formação e capacitação dos indivíduos na sociedade, seja na disciplina de Ciências ou em qualquer outra, tratando-a não como uma disciplina predominantemente teórica, mas com uma associação fidedigna à prática, a qual é de suma importância para melhor assimilação dos conteúdos ensinados.

Quando associada ao lúdico, o ensino de Ciências traz estímulo ao aprender, abrindo portas para o conhecimento real e ativo. Neste sentido, para Corrêa e Silva Júnior (2012, p.3) “o lúdico no ensino contribui para que o aluno atinja níveis mais complexos em seu desenvolvimento cognitivo, desperte o interesse, a criatividade e o gosto pela ciência.” Isto porque a utilização de atividades lúdicas como estratégia de ensino pode contribuir para despertar o interesse dos alunos pelas atividades da escola e melhorar o desempenho dos mesmos, facilitando a aprendizagem (Da SILVEIRA KIYA, 2014).

Diante do exposto, o presente artigo objetivou realizar uma breve revisão de literatura sobre a abordagem da ludicidade no ensino de Ciências, referida como uma ferramenta relevante para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, para tanto identificando autores que trabalhem com estas concepções.

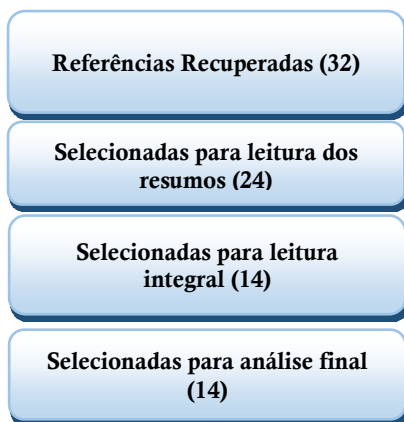
Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um estudo descritivo realizado através de uma revisão sistemática da literatura, utilizando como critérios de inclusão trabalhos publicados nos últimos anos que fazem referência, direta ou indiretamente, ao objetivo do presente estudo, com definições e considerações importantes sobre as possibilidades de aplicação do lúdico frente à disciplina de Ciências.

Foi realizado o cruzamento dos descritores "Ludicidade"; "Ensino", "Educação" e "Ciências" no banco de dados do Google Acadêmico e do Scielo para recuperação de trabalhos em língua portuguesa, utilizando o operador "and". Após o cruzamento, foram recuperados no banco de dados trinta e dois (32) trabalhos, os quais passaram pela primeira análise dos títulos e, em seguida, selecionados vinte e quatro (24) trabalhos.

A segunda fase de análise foi feita a partir da leitura dos resumos destes vinte e quatro trabalhos (que aparecem citados e referenciados ao final deste artigo). A partir disso, permaneceram quatorze (14) trabalhos, sendo estes selecionados para a análise integrativa da pesquisa. Nesta, dez (10) trabalhos se destacaram por envolver diretamente o objetivo proposto (estes trabalhos aparecem sumarizados no item resultados e discussão, com os respectivos autores e datas de publicação). Dado o decurso metodológico da pesquisa, nosso trabalho configura-se como uma breve revisão.

Fluxograma do processo de seleção dos artigos pesquisados.



Fonte: Autores (2020).

Fonte: elaborado pelos autores.

Resultados e discursões

Com base nas informações obtidas a partir da revisão de literatura, diferentes autores afirmam que a ludicidade facilita o processo de compreensão e interpretação dos conteúdos de Ciências, observando que é possível a utilização de atividades pedagógicas lúdicas como uma importante ferramenta metodológica para tornar o ensino desta disciplina mais atrativo e prazeroso.

De fato, é visto que o ensino de Ciências possibilita desenvolver um leque muito amplo de metodologias que permitem adquirir o conhecimento de forma mais atrativa e onde a ludicidade se destaca de maneira eficaz através de aulas práticas com uso de equipamentos e jogos que chamem a atenção dos alunos (SOARES *et al.*, 2014). Para isso, Pereira e Sousa (2015) ressaltam que o professor, ao utilizar equipamentos e jogos como recurso pedagógico no ensino, deve planejar a sua aplicação, para que possa desafiar o aluno e abrir sua mente para descoberta, além de sistematizar o conhecimento que foi construído, permitindo o estímulo ao aprendizado.

Além dos autores citados, Neto (1992) em seu estudo de didática da matemática, embora não seja um trabalho recente, afirma algo de suma importância: “Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, até as férias” (NETO, 1992, p.80). Isto porque a ludicidade influencia de maneira positiva e desafiante na vida do aluno e torna, de fato, a aprendizagem significativa para o mesmo.

Outros autores em destaque no contexto abordado são Freitas e Aguiar, os quais chamam a atenção para o fato de:

Ao adentrar no ambiente escolar o aluno está cheio de expectativas e ansiedades em desbravar um universo novo cheio de mistério. Então cabe ao educador atentar-se às metodologias de ensino inovadoras, para que o interesse das crianças não se perca no vazio e se desestimele (FREITAS; AGUIAR, 2012, p.21).

Conforme destacado por outros autores, é prazeroso para o aluno aprender de forma divertida e satisfatória, devendo a prática pedagógica lúdica estar invariavelmente presente no ensino de Ciências das escolas. Na verdade, existem diversas formas de se inovar e aprender Ciências de forma lúdica nas escolas: experimentos, jogos, aulas de campo, desenhos, maquetes e pinturas, atividades estas que podem até mesmo despertar o interesse no aluno de tornar-se um cientista.

Corrêa e Silva Júnior (2012, p. 13) corroboram com o exposto ao afirmar que “o lúdico no ensino contribui para que o aluno atinja níveis mais complexos em seu desenvolvimento cognitivo, desperte o interesse, a criatividade e o gosto pela ciência”. No âmbito desta discussão, cumpre ressaltar que, conforme acrescenta Torres (2014) em seu livro sobre “Atividades pedagógicas lúdicas no ensino de Biologia”, no âmbito do ensino de Ciências, a ludicidade trás consigo o entendimento de que aprender esta disciplina não

é apenas uma atividade de cientista, mas também é uma atividade inerente ao desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, sejam elas sociais, políticas, econômicas ou culturais.

Asbahr (2005) nos diz que é imprescindível entender o significado da prática pedagógica lúdica como um elemento importante dentro das interações escolarizadas, seja para ensinar Ciências ou outras disciplinas que permeiam as práticas lúdicas no ensino-aprendizagem. Neste sentido, Santos e Cruz (2002), outros autores que constituem esta breve revisão, consideram que o ato da ludicidade nas interações escolarizadas, quando deliberadamente sistematizadas pelos professores no ambiente escolar, resultam na possibilidade de compreensão e apreensão de conceitos científicos. Além disso, possibilitam ao aluno a capacidade do salto qualitativo na formação de suas funções psíquicas superiores, bem como no seu desenvolvimento intra e interpessoal.

Para isso, deve-se estender o ato da ludicidade para além da sala de aula, envolvendo outros espaços do ambiente escolar e dentro da sociedade. Trazendo um complemento ao exposto, Lucchini (2010), em seu livro sobre a ecorrecreação como uma proposta metodológica lúdica de ensino em ciências naturais, expõe que a extensão do ato da ludicidade traduz-se na aquisição de conhecimentos através de atividades potencialmente desafiantes e interessantes de um ser social que, ao sentir-se capaz de participar e descobrir por si mesmo, sente-se capaz de mudar, de transformar e de melhorar a realidade na qual está inserido. E isto é válido quando da abordagem lúdica no ensino de Ciências.

Para Kraemer (2007, p. 6), “as atividades lúdicas têm um papel muito importante na aprendizagem de alunos de todas as séries e níveis, fazendo do aprendizado um momento agradável e prazeroso”. Do posto de vista da pessoa humana, o lúdico representa um esforço único em busca do desconhecido e do aprendizado através da participação prazerosa e alegre, seja na escola ou em qualquer outro ambiente educacional (TORRES, 2014). Por isso, é interessante resgatar o lúdico, principalmente no ambiente escolar, de maneira que este recurso pedagógico desperte a vontade de aprender, pois brincando a criança aprende a socializar-se, conduzindo para novas descobertas e experiências, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA; SOUSA, 2015).

Além dos autores supracitados, Soares e colaboradores (2014) também contribuíram de modo significativo para melhor compreender as práticas lúdicas no ensino de Ciências. Logo na primeira página os autores ressaltam que:

De acordo com as diretrizes curriculares de ciências para o ensino fundamental, o trabalho com a perspectiva lúdica precisa ser considerado nas estratégias de ensino, independentemente da série e da faixa etária do estudante, adequando encaminhamento, linguagem e recursos utilizados como apoio (SOARES *et al.*, 2014, p.1).

Dessa forma, o ensino, desde que seja satisfatório, não tem limites, e inovar é algo que o professor pode fazer para dar destaque às suas aulas, tornando-as mais atrativas e relevantes para os alunos. Mas para isso, Maluf (2009) nos diz que o professor, antes de aplicar uma atividade lúdica no ensino, deve saber criar, organizar, agir e avaliar a atividade proposta, especialmente na prática. Isso porque somente teoria não garante aprendizagem significativa. Neste sentido, Pereira (2012), em seu estudo sobre a “Introdução ao lúdico como recurso didático no ensino de ciências biológicas” afirma que as aulas teóricas são importantes para aprimorar o saber, mas que a prática é a melhor maneira de fazer uma ligação proveitosa dos conhecimentos ensinados.

Assim como Pereira, outros autores citados nesta breve revisão concordam que o aprendizado necessita de uma parte teórica e de uma parte prática, e que juntas tornam-se muito importantes para a educação dos discentes nas aulas de Ciências. Com destaque para a parte prática do aprendizado, configura-se primordialmente através das atividades lúdicas, posto que, como destacado anteriormente, é uma ferramenta educativa relevante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Corroborando com o exposto, Torres afirma que:

Diversas experiências difundidas na literatura, ao longo desses últimos anos, têm mostrado a validade dos aspectos lúdicos na aprendizagem dos alunos, e não são poucos os educadores que têm afirmando ser a ludicidade uma importante alavanca para o terceiro milênio (TORRES, 2014, p. 21).

Estudiosos como Kishimoto (2011), Rau (2007) e Macedo (2005), defendem a utilização da prática lúdica como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Rau (2007, p.51), por exemplo, expõe que “o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento”. Além disso, para este e outros autores, o trabalho utilizando o lúdico como recurso pedagógico, seja no ensino de Ciências ou de qualquer outra disciplina considerada, contribui para que haja interação entre docente e discente. E esta interação é ainda maior quando do emprego de jogos educativos como atividade lúdica primacial.

De fato, alguns autores destacaram que os jogos podem ser utilizados como um dos principais instrumentos pedagógicos nas práticas lúdicas para ensinar conteúdos na educação. Segundo Kishimoto (2011), o uso de jogos educativos com fins pedagógicos nos leva para situações de ensino-aprendizagem muitas vezes inovadoras, visto que a criança aprende de forma prazerosa e participativa. Em consonância ao exposto, Campos, Bortoloto e Felício (2008) destacam que a produção de jogos didáticos em sala de aula para o ensino de Ciências e de Biologia surge como uma proposta relevante para favorecer a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo principalmente seus aspectos cognitivos. Neste sentido, o jogo contribui para que a

criança adquira conhecimento e desenvolva habilidades e competências (SANTAIANA, 2009).

No entanto, para que isso aconteça, Pereira e Souza (2015), em seu estudo sobre a contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, afirmam que é necessário uma intencionalidade educativa, a qual implica do professor um planejamento, visando o alcance de objetivos em comum para promulgação da efetividade do ensino. Neste contexto, novamente dando ênfase para Pereira e Sousa (2015), observa-se a necessidade de o professor planejar as atividades lúdicas para trabalhar em suas aulas e fazer o seu planejamento de acordo com essas atividades, estimulando seus alunos e motivando o trabalho em grupo. Quando isso acontece, “é possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal [...]” (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Em seus estudos, Almeida (apud RAU 2007, p.56) afirma que “o processo de construção do saber através do jogo como recurso pedagógico ocorre porque, ao participar da ação lúdica, a criança inicialmente estabelece metas, constrói estratégias, planeja, utilizando, assim, o raciocínio e o pensamento”. E estas ações são imprescindíveis para que ocorra, de fato, a aprendizagem.

Portanto, o uso de atividades lúdicas como brincadeiras, jogos, músicas, expressão corporal, como prática pedagógica lúdica, além de contribuir para o aprendizado dos alunos, possibilita ao professor o preparo de aulas mais dinâmicas e interessantes (Da SILVEIRA KIAY, 2014, p. 11).

Desse modo, “por meio de sua prática, o professor que conseguir interagir com o aluno de modo divertido conseguirá melhores resultados de aprendizagem” (TORRES, 2014, p. 21), posto que “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora por uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (SANTOS; CRUZ, 2002, p. 12-14).

O quadro a seguir sumariza os principais autores e seus respectivos estudos utilizados para o engendramento desta breve revisão de literatura. Pelo título, alguns estudos envolvem diretamente o objetivo proposto neste trabalho, enquanto outros foram considerados por abordar definições e considerações importantes sobre as possibilidades de aplicação do lúdico frente ao ensino de uma forma geral, por vezes, especificando o ensino de Ciências.

Quadro resumo dos trabalhos mais utilizados para compor esta breve revisão

Autor(es)	Título do trabalho	Ano de publicação
Asbahr	A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade	2005
Campos, Bortoloto e Felício	A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem	2008
Corrêa e Silva Junior	Ciência vai à escola: o lúdico na educação em ciências	2012
Da Silveira Kiay	O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem	2014
Dos Santos	A importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem	2010
Lucchini	Ecorrecreação: uma proposta metodológica lúdica de ensino em Ciências Naturais	2010
Pereira	Introdução ao lúdico como recurso didático no ensino de ciências biológicas	2012
Rau	A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica	2007
Soares, Lanes, Lanes, Lara, Copetti, Folmer e Puntel	O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar	2014
Torres	Atividades pedagógicas lúdicas no ensino de biologia	2014

Fonte: quadro elaborado pelos autores

Considerações finais

Ao longo deste artigo e baseando-se nas informações obtidas a partir dos referenciais teóricos aqui apresentados, percebemos que a ludicidade é uma forma dinâmica e eficiente para se inovar nas práticas educacionais em sala de aula, assim com em qualquer outro ambiente educativo.

No âmbito do ensino de Ciências, a ludicidade trás consigo contribuições significativas para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos e também dos profissionais envolvidos nas atividades lúdicas. Quando estas associam-se à utilização de jogos educativos como prática pedagógica primacial de ensino, percebe-se um estado de encantamento e de motivação por parte do aluno, que exige a entrega total de sua condição humana.

A ludicidade configura-se, pois, como uma atividade inerente ao desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, sejam elas sociais, políticas, econômicas ou culturais. No ensino de Ciências, acreditamos que tais dimensões sejam albergadas na ludicidade no intuito de engendrar uma renovação epistemológica por parte dos professores e em função das mudanças provocadas na sociedade, acompanhada de uma renovação didático-metodológica de suas aulas.

Sendo assim, estamos convictos que as ações docentes que permeiam o ensino de Ciências devam envolver de forma diligente e significativa a ludicidade no ensino.

Referências

APAZ, M. F.; SENA, C. C. B.; MACEDO, J. M. F.; SOARES, M. A relação entre o aprender e o brincar: uma perspectiva psicopedagógica, **Humanidades e Inovações**, v. 3, p. 01-17, 2012.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Rio de Janeiro, Maio/Ago, 2005.

AZEVEDO, R. O. M.; NEVES, C. O lúdico contribuindo na formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista ARETÉ – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 2, n. 3, p. 84-94, 2009.

BEMVENUTI, A. O jogo na história: aspectos a desvelar. *In*: Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2009.p.17-35.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M. FELICIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia**: uma proposta para favorecer a aprendizagem. 2008. Disponível em: <http://www.unesp.br/progard/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>. Acesso em 03 de Março de 2020.

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias**: representações de ludicidades de professores de educação infantil. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação/FACED/UFBA, 2008.

CORRÊA, D. M. V. B.; SILVA JUNIOR, E. F. da. **Ciência vai à escola: o lúdico na educação em ciências**. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1369-8.pdf>. Acesso em: 08 de Nov. de 2019.

DA SILVEIRA KIYA, M. C. **O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem.** Caderno Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação – SEED Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Oti-queira, Paraná (PR). 45 f, 2014. Versão Online. ISBN 978-85-8015-079-7

DOS SANTOS, S. C. **A importância do lúdico no processo ensino aprendi-
zagem.** Monografia de Especialização (Especialista em Gestão Educacio-
nal) – Curso de Pós-Graduação a Distância, Universidade Federal de Santa
Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. 2010, 50 f.

FERRARI, K. P. G.; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. A con-
tribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança
na educação infantil. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-
22, 2014.

FREITAS, M. S. de; AGUIAR, G. P. Educação e ludicidade na primeira
fase do ensino fundamental. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**,
v. n. 7, p. 21-25, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 ed.
São Paulo: Cortez, 2011.

KRAEMER, M. L. **Lendo, brincando e aprendendo.** Campinas, SP: Auto-
res Associados, 2007.

LOPES, M. da GLÓRIA. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 6 Ed. São
Paulo: Cortez, 2005.

LUCCHINI, M. L. **Ecorrecreação: uma proposta metodológica lúdica de
ensino em Ciências Naturais.** In: Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 11,
n. 15, p. 01-88, jan/jun, 2010.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos,
orientações e práticas.** 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

NETO, E. R. Laboratório de matemática. In: **Didática da Matemática.** São
Paulo: Ática, 1992. 200p. p. 44-84.

PEREIRA, D. R.; SOUSA, B. S. A contribuição dos jogos e brincadeiras no
processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de
Teresina. **Revista Fundamentos**, v.3, n.2, p. 01-17, 2015.

PEREIRA, J. A. **Introdução ao lúdico como recurso didático no ensino de ciências biológicas EJA.** 2012. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/20135>. Acesso em: 06 de Março de 2020.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. *In:* SANTOS, S. M. P. (Org). **O lúdico na formação do educador.** 5ª ed., Petrópolis, Rj: Vozes, p. 11-14, 2002.

SANTAIANA, R. da S. Infância e escolarização. *In:* Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). **O lúdico na prática pedagógica.** Curitiba: Ibpex, 2009. p.56-67.

SILVEIRA, M. C. da. Atividades lúdicas e a matemática. *In:* Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). **O lúdico na prática pedagógica.** Curitiba: Ibpex, 2009. p.113-129.

SOARES, M. C.; LANES, K. G.; LANES, D. V. C.; LARA, S.; COPETTI, J.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar. **Revista Ciências & Ideias**, v. 5, n. 1, p.01-18, 2014.

TEIXEIRA, S. R. De OLIVEIRA. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: wak, 2010.

TORRES, C. M. G. Atividades pedagógicas lúdicas no ensino de biologia. *In:* **Atividades pedagógicas lúdicas no ensino de biologia**, TORRES, C. M. G.; PESSOA, A. R. R.; PIEROTE, E. M. V. De F.; De CARVALHO, T. J. C. M.; De SOUSA, S. I. R. Capítulo 1, p. 17-24. Editora: RDS, 1ª ed., Crato (CE): 2014. 136p. :il. ISBN: 978-85-7997-109-9.

Processo inclusivo de crianças autistas nos anos iniciais do ensino fundamental

*Doralice Vieira Santos
Natane Santos Gonçalves*

Introdução

A inclusão educacional no Brasil e no mundo tem sido objeto de debates e estudos há muito tempo. Em nosso país o Plano Nacional de Educação de 2001 regula sobre a educação inclusiva como um princípio constituinte, compreendendo a diferença como um valor social. Entretanto, na prática encontramos muitas contradições e paradoxos no processo de inclusão escolar.

É importante que haja melhores condições de inclusão de autistas na educação para o processo de ensino e aprendizagem. A escola é o espaço fundamental na construção do conhecimento, na educação dos estudantes e de toda a comunidade. Nessa perspectiva a escola é referência, o lugar aberto para todas as pessoas com deficiência ou sem deficiência, onde necessita ocorrer à inclusão, e é neste espaço onde ocorrem as interações socioculturais, e com isso um lugar de socialização e aprendizagem que precisa estar bem organizado em todos os aspectos. Isto é, necessita-se de uma proposta de ação integradora educacional e social das crianças autista de forma que os profissionais da área educacional não vejam as mesmas apenas como códigos decodificados, e assim, busque alternativas para trabalhar com os mesmos, de forma que estes sejam reconhecidos como sendo capazes de aprender, e que essa aprendizagem os levará a um desenvolvimento pessoal e social.

Existem polêmicas que norteiam a Lei nº 12.764 onde institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sancionada por Dilma Rousseff, onde tal medida faz com que os autistas passem a serem considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão, entre elas a educação.

Discutindo especificamente de educação, a lei é vista por especialistas como reforço na luta pela inclusão, onde a lei estabelece que o autista tem direito a estudar em escolas regulares. Porém, as definições têm causado discussões e questionamentos, utilizando-se como um dos argumentos o receio com relação à adaptação deles e a preocupação em não forçá-los a conviver com outros alunos.

Um espaço educacional inclusivo requer uma educação voltada para uma cidadania global e livre de preconceitos que reconheça e valorize as diferenças. Nesse sentido se faz necessária mudança, reforma, entretanto a

mudança começa de dentro, não há como reformar uma instituição sem que primeiro seja reformada as mentes.

A presença de alunos autistas no ambiente escolar tem se tornado cada vez mais frequente, e as possibilidades de alcançar progressos significativos desses alunos na educação por meio da adequação das práticas pedagógicas a diversidade dos aprendizes são bastante representativas.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por prejuízo em uma tríade: comunicação, interação social e repertório limitado. Até o presente momento, não existe cura para o autismo. Entretanto, é notória toda a limitação causada por esse transtorno nas crianças com tal diagnóstico. Desse modo, é imprescindível a intervenção e participação de diversos “sujeitos” no contexto daqueles indivíduos de modo que lhes sejam garantidas condições de desenvolvimento proporcionando melhorias em sua qualidade de vida e inclusão no processo educativo, assegurando-lhes alternativas para que tais obstáculos sejam amenizados.

A convivência social é de grande importância para quem sofre algum tipo de distúrbio, especialmente da criança autista com outra criança, pois serve de estímulo para ambas. E a relação entre o professor e a criança autista constitui a base de todo processo inclusivo.

Com esse estudo tem-se a oportunidade de analisar as dificuldades enfrentadas no sistema de ensino e constatar a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, contribuindo com propostas práticas de estratégias para o trabalho com crianças autistas e cuja interação, encontre-se prejudicada devido às próprias características do transtorno. Nesse sentido se insere as razões que justificam a escolha desta temática que foram à preocupação em incluir as crianças autistas nos anos iniciais do ensino fundamental, dentro da sociedade e da própria família.

Portanto, o presente trabalho de conclusão de curso emerge a partir da reflexão acerca das contradições e paradoxos em torno do processo de inclusão, observado, principalmente durante o estágio supervisionado. Desse modo, o problema dessa pesquisa se insere da seguinte maneira: Como ocorre o processo de inclusão de crianças autistas, tendo como referência os anos iniciais do ensino fundamental?

Para responder a problemática da pesquisa foi constituído o seguinte objetivo geral: investigar a inclusão de crianças autistas nos anos iniciais do ensino fundamental. E como objetivos específicos: situar historicamente o processo de inclusão no Brasil, conceituar o autismo identificando suas causas e sintomas, e compreender como ocorre o processo de inclusão de crianças autistas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, ressaltando a importância do tema e na tentativa de compreender esse universo, se fez necessário uma pesquisa bibliográfica, contando com autores que dialogam com a temática, tais como: MANTOAN (2006); ATAÍDE(2013); SCHMIDT,(2013); CAMPEBELL (2009), dentre outros.

Este estudo possui caráter de importância para inclusão porque visa contribuir para formação de cidadãos mais aptos a atuar em seu meio social de maneira responsável e tendo comprometimento com o bem estar de maneira individual e coletiva. A escola enquanto mediadora de conhecimento precisa fomentar a formação de valores e o ensino e aprendizagem, sendo assim um grande desafio para educação.

Com o intuito de possibilitar reflexões a respeito da inclusão de autistas, se fará uma pesquisa na qual o procedimento metodológico utilizado para embasar este trabalho científico será de pesquisa bibliográfica.

Segundo Gil (1996, p.48).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Esta monografia foi estruturada em três capítulos, nos quais será investigada a inclusão de autistas nos anos iniciais do ensino fundamental.

No primeiro capítulo será situado historicamente o processo de inclusão no Brasil. Para realização desse estudo, fez-se necessário a análise de documentos oficiais com: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Declaração de Salamanca e contribuições de educadores e teórico fundamental como Mantoan (2006).

O capítulo dois traz um breve histórico do autismo, a conceituação, causas e sintomas. Trazendo como subtítulo associações assistenciais brasileiras. Os principais autores que fundamentaram: Leo Kanner, Ataíde, Mello, Gustavo Teixeira.

No terceiro capítulo refere-se ao processo inclusivo do autista no ambiente escolar, elencando a importância desse contato e das estratégias utilizadas pelo professor para contribuir de forma significativa para seu desempenho social e pessoal.

Histórico do processo inclusivo no Brasil

O movimento de inclusão surgiu no Brasil no final da década de 80 sendo incrementada em 90, enquanto em outros países já existia desde a década de 50. A inclusão surge visando garantir que todos frequentem a sala de aula do ensino regular, independentemente do tipo de deficiência. Sendo assim, torna-se uma visão mais completa de inserção do que a de normalização, pois também exige mudanças da escola e da sociedade. Tanto o aluno com necessidades especiais como a escola e a sociedade precisam se adaptar a essa nova concepção, respeitando a diversidade.

Existem três declarações internacionais, formuladas por organismos pertencentes à ONU (Unesco e Oficina do Auto Comissariado de Direitos Humanos), representam importantes marcos legais para a educação inclusi-

va. A ONU (Organização das Nações Unidas) foi fundada em 24 de outubro de 1945, por 51 países membros, emergindo de um contexto histórico marcado pelas duas grandes guerras mundiais, trazendo em seu bojo objetivo de paz, de cooperação internacional e de fortalecimento de valores democráticos.

A primeira destas declarações é a Declaração Universal de Direitos Humanos provalada pela ONU, em 1948, que apontava para garantia dos direitos à liberdade, à igualdade e à dignidade para todo ser humano, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. Um destes direitos básicos é o direito à educação.

Referendando a Declaração Universal de Direitos Humanos, especificamente no que concerne ao direito à educação, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Esta declaração foi redigida em 1990, em Jomtien na Tailândia, após conferência mundial que reuniu vários representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais, sob a égide da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). Nesta declaração reforça-se a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos, sejam eles, crianças, jovens ou adultos. A questão central é a de promover um investimento nos sistemas educacionais para que seja possível o acesso de todos à educação básica. Esta declaração resultou na elaboração de um plano de ação com o objetivo de proporcionar educação básica para todos. É importante ressaltar que o Brasil estabeleceu metas e compromissos para a universalização do ensino.

Outra declaração fundamental com a qual o Brasil estabeleceu compromisso foi a Declaração de Salamanca, fruto também do trabalho da Unesco com o fim de estabelecer uma diretriz comum para a inserção da criança com necessidades educacionais especiais. Nesta declaração o foco situa-se justamente na população alvo da inclusão escolar, que são as crianças com deficiências. Esta declaração culminou no documento das Nações Unidas – “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual requer que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional (Declaração de Salamanca p.1). Este documento foi fundamental para que se iniciasse e se providenciasse os instrumentos de atendimento para crianças com necessidades especiais. Aqui no Brasil esta declaração certamente serviu como fio condutor do que viria a se consolidar como “Política Nacional para Inclusão das Crianças com Necessidades Especiais” e na elaboração de todas as leis relacionadas à educação especial. O Brasil assumiu, portanto, compromisso frente a estas duas declarações internacionais e é nítida a presença destes princípios nas leis brasileiras e nas diretrizes do MEC (Ministério de Educação e Cultura). Outro documento internacional, que engloba a questão

da inclusão e proíbe a discriminação em razão de deficiência, é a “Convenção da Guatemala”. Esta convenção interamericana, de 1999, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, e também foi assinada pelo Brasil.

Segundo o MEC (Ministério de Educação e Cultura) A educação especial no Brasil segue os pressupostos formulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. A educação especial é uma modalidade de educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

A Educação Especial prevê, portanto, uma rearticulação da educação no sentido de providenciar estratégias e métodos que deem conta do atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. E que estes instrumentos possam ser absorvidos e utilizados não só pela criança especial, mas por toda comunidade escolar.

Estas diretrizes de inclusão estão presentes nas leis e estatutos atuais que de alguma forma abordam a questão escolar. Estão presentes na Constituição Federal, nas leis estaduais e municipais, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB. Estes documentos são unânimes na prerrogativa de uma educação para todos e de que crianças com necessidades educacionais especiais devam ser inseridas preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, a obrigação da escola em receber crianças com necessidades educacionais especiais é uma obrigação legal, havendo inclusive penalidade para quem a descumprir. A lei n. 7.853, de 1989, que saiu um ano depois da Constituição Federal, prevê que é crime a recusa, por parte da escola, de matricular uma criança com deficiência ou cancelar presença de criança já matriculada.

A lei existe, mas para que ela seja cumprida, de fato, é necessário que a sociedade e cada um de seus cidadãos a façam valer. Por isso é fundamental que todos cumpram com o seu papel de direitos e de deveres. A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão lançou uma cartilha chamada “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino” (disponível nas secretarias de Educação de todos os estados brasileiros e também na Procuradoria Geral da República. Nesta cartilha são apresentados aspectos jurídicos do direito à educação e orientações para professores, dirigentes escolares e para os pais que tenham filhos com necessidades educacionais especiais.

A questão da inclusão reforçou a necessidade da escola repensar seu papel e suas práticas. Caminha-se para a construção de uma nova escola que aceite e respeite as diferenças e que trabalhe sobre uma nova perspectiva, da singularidade do aluno que aprende, incluindo aqui, também, a singularidade do professor, já que nenhum professor ensina de maneira igual a outro.

Ele também possui sua particularidade na forma como transmite o conhecimento. Não há um único padrão de ensino, muito menos um único aluno, idealizado, que atenda a este padrão. Este novo olhar para educação deve ser almejado como uma nova dinâmica para a relação de ensino e aprendizagem, no sentido de atentar para as singularidades. A singularidade do aluno está presente nos diferentes ritmos de aprendizagem, em uma maior ou menor afinidade com determinadas áreas, em uma habilidade maior para algumas tarefas e inabilidade para com outras.

Segundo Mantoan, 2006, p. 17:

A inclusão, como os demais movimentos provocados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena, é uma denúncia ao que Hannah Arendt chamou de “abstrata nudez”, pois é inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal. Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar as diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr o risco de ser diferente.

Este trabalho aborda a inclusão como um dos paradigmas atuais da educação brasileira, legalmente amparada pela Lei 9394/96, ao qual delega a família, escola e sociedade o compromisso a efetivação da proposta de uma escola para todos. No Brasil, a Constituição de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retratam a importância de fazer a inclusão educacional realmente acontecer. Através da inclusão no contexto escolar, pode-se favorecer a inclusão social, pois a educação é a porta de possibilidades para todo cidadão.

Autismo: histórico, conceituação, causas e sintomas

Parte considerável da população já ouviu falar sobre indivíduos que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) mais conhecido como Autismo, entretanto poucos sabem a respeito do tema, o que leva a informações equivocadas e, não raras vezes, carregadas de atitudes preconceituosas e discriminadoras.

O tema “autismo” tem sido bastante visitado, estudado, discutido e gerado algumas definições e muitas teorias. Os estudos iniciais se deram conforme descrito por Ataíde (2013), por volta do século XVIII, era comum o diagnóstico de “idiotia” para as psicopatologias infantis, sendo apenas na década de 1940, que foram utilizadas as descrições que hoje conhecemos do Transtorno do Espectro Autista. Kanner, em 1943, usou essa expressão última para descrever onze crianças que tinham comportamentos idênticos àqueles descritos no século XVIII, caracterizados pela falta de habilidades destas para contatos afetivos. Dentre essas onze crianças, três delas não falaram e as outras oito adquiriram a linguagem verbal de forma inadequada, pois a comunicação era sem sentido e sua fala, muitas das vezes, decorada,

ecolálica. Os sons e movimentos eram estereotipados, se houvesse mudança na rotina era desespetador, a falta de socialização e o contato visual era muito presente.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA) apud Passerino (2013) o autismo está inserido na categoria dos transtornos de neurodesenvolvimento, é classificado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sendo pertencente ao Transtorno do Espectro Autista. Não temos uma definição e uma delimitação consensual das terminologias sobre autismo.

De acordo com Facion (2005, p.32),

[...] o autismo é uma síndrome, portanto um conjunto de sintomas, presente desde o nascimento e que se manifesta invariavelmente antes dos três anos de idade. Ele é caracterizado por respostas anormais e estímulos auditivos e /ou visuais e por problemas graves na compreensão da linguagem oral. A fala custa a aparecer e, quando isto acontece, podemos observar uma ecolalia (repetição de palavras), o uso inadequado de pronomes, uma estrutura gramatical imatura e uma grande inabilidade de usar termos abstratos. Observa-se também uma grande dificuldade de desenvolver relacionamentos interpessoais [...]. Estes problemas de relacionamento social aparecem antes dos cinco anos de idade, caracterizando-se, por exemplo, por incapacidade de desenvolver o contato olho a olho, jogos em grupos, contatos físicos etc. [...] é comum não apresentar medo do perigo, como altura ou automóveis se locomovendo, podendo ocorrer movimentos corporais como o “balançar”.

As causas do autismo ainda são bastante discutidas, porém, segundo (Teixeira, 2017, p.34) estudos científicos mostram que a genética está intimamente ligada ao autismo. Pais com um filho autista apresentam chances de 10% de ter um segundo filho com a mesma condição comportamental.

A teoria que relacionava a causa do autismo à rejeição materna já foi completamente descartada, pois estudos neurocientíficos demonstram que métodos de criação parental e ausência de afeto não causam autismo.

Conforme Mello (2004) acredita-se que a origem esteja ligada a anormalidade em alguma parte do cérebro, ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, seja de origem genética ou fatos ocorridos durante a gestação ou até mesmo no momento do parto.

Não há exames que possam detectar a origem do autismo, sabemos que está associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos, que muitas vezes são observados por pais e parentes, de crianças autistas, que apresentam os sintomas já relatados. Assim, os diagnósticos são sempre formulados a partir de observações desse conjunto de sintomas.

Para a *Autism Society of American* (ASA) apud Sampaio (2011) indivíduos com autismo usualmente exibem pelo menos metade das características tais como: dificuldade de relacionamento com outras pessoas, riso inapropriado, pouco ou nenhum contato visual, aparente insensibilidade à dor, preferência pela solidão, modos arredios, rotação de objetos, a inapropriada fixação em objetos, perceptível hiperatividade ou extrema inatividade, ausência de resposta aos métodos normais de ensino, a insistência em repeti-

ção, resistência à mudanças de rotina e não tem real medo do perigo (consciência de situação que envolvam perigo).

Atualmente, o autismo está subdividido em três grupos: o Autismo clássico, o autismo de alto desempenho e o distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação. Os sujeitos do primeiro grupo são voltados para si mesmos, não estabelecem contato visual, não conseguem se expressar, têm dificuldade de compreensão e podem apresentar um retardo mental importante. Já os indivíduos do segundo grupo, conhecidos como Asperger, apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas numa medida bem reduzida. Devido ao seu alto nível de inteligência e sua verbalização, chegam a ser confundidos com gênios. Por último, os sujeitos do terceiro grupo, possuem dificuldade de comunicação e de interação social, dentro do espectro autista, entretanto, os sintomas não são suficientes para incluí-los em nenhuma das categorias específicas do transtorno, o que torna o diagnóstico muito mais difícil.

Conforme afirma Passerino (2013) essas características são divididas em quatro etapas; déficit no desenvolvimento da atuação compartilhada, déficit na atenção conjunta, déficit de interação comunicativa e déficit linguístico. Essas características podem estar associada tanto em TEA moderado quanto no severo.

Uma das características mais marcantes no autismo é a ausência de comunicação verbal. Em alguns casos, a fala surge na faixa etária normal perdendo-se por volta dos dezoito meses a dois anos. Algumas crianças passam depois disso a fazer uso de ecolalia que é a repetição de frases ou palavras. Na ecolalia imediata o indivíduo repete sistematicamente o que foi dito. Já na ecolalia tardia é possível que a criança repita frases ouvidas há horas ou até mesmo dias.

Além da dificuldade em relacionar-se, a criança autista apresenta restrições em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal.

Uma criança autista, muitas das vezes, é encontrada sem nenhuma linguagem verbal e com muita dificuldade de comunicação, incluindo até mesmo a ausência de uso de gestos. E, dentro do problema da linguagem do autista a literatura destaca (GRANDIN, 1996):

- Ausência de espontaneidade na fala;
- Pouca fala comunicativa, com tendência ao monólogo;
- Fala nem sempre correspondente ao contexto;
- Utilização do pronome pessoal da terceira pessoa do discurso;
- Frases gramaticalmente incorretas;
- Dificuldade na compreensão de frases complexas;
- Estranha linguagem melódica e monótona;
- Dificuldade na compreensão de significados abstratos;
- Mímica e gesticulação mínimas;

- Ecolalia imediata e posterior;
- Predominância no uso de substantivos e verbos;
- Pouca alteração na expressão emocional;
- Ausência ou pouco contato olho a olho;
- Pouca tolerância nas frustrações;
- Interesses e iniciativas limitadas;
- Falta de função nas formas verbais e na palavra

A comunicação é uma habilidade e competência que permite a interação social, compreendendo várias estruturas linguísticas. É uma capacidade cognitiva que o autista tem que adquirir tentando se adaptar a esse uso social linguístico. Para que a criança autista desenvolva a comunicação compartilhada, através das experiências, emoções e até mesmo interesse com pessoas no ambiente social, ela precisa de pré-requisitos para uma relação com habilidades comunicativas não verbais como: condições do ambiente social, restrição, estrutura e repetição e recorrência (capacidade de perceber diferentes padrões de situação e estímulo através da repetição).

Para proporcionar essa comunicação ao autista utiliza-se a Comunicação Alternativa, cujo objetivo é possibilitar a crianças autistas melhorar a linguagem verbal e não verbal, definindo através dessa comunicação as diferentes formas de uma criança autista se comunicar com gestos, expressões faciais e até o uso de softwares.

Será estimulada a comunicação do autista, através das seguintes condições desenvolvidas no processo psicológico básico, que são os resultados da interação biológica com cada ambiente, através dos níveis: atenção, percepção e motivação. Essa atenção focaliza o processo de informação, e de filtração de estímulos, enquanto a percepção é a parte da experiência transformada pela atenção. Já a memória é a capacidade de arquivar e recuperar as informações processadas. É a parte primordial para o desenvolvimento cognitivo da linguagem. E, por último, temos a motivação, que é a capacidade de interagir, de forma satisfatória, em um processo de comunicação com outras crianças.

A criança autista tem a maior dificuldade na interação social, ela tem que manter atenção nas ações sistemáticas do dia a dia como: pegar, guardar, tirar e receber. Essas ações tem que ser mediadas para que a criança com o transtorno autista possa focalizar sua atenção nas atividades propostas.

Os autistas recebem ainda hoje os mais diferentes diagnósticos médicos. Questiona-se a inadaptação de algumas dessas crianças, infelizmente, "o adulto fixa as normas e facilita ou não o acesso a elas" (Fonseca, 1987). Na atualidade, embora de maneira mais sutil, ainda pratica-se a "eliminação" de crianças deficientes do ambiente escolar.

Conforme Vargas apud Sampaio (2011), o autismo é caracterizado pela Tríade de Wing, isto é, marcado pelo déficit em três áreas: socialização, comunicação e imaginação ou repertório restrito.

Devido a essa gama de sintomas e pela inexistência de uma causa específica que explique o seu surgimento, o autismo é considerado um transtorno. E, além dessas três características basilares, existem vários fatores que podem estar associados ao transtorno.

Devido a tudo que foi acima exposto Silva (2012, p.4) afirma que é possível

[...] fazer uma analogia entre o autismo e um jogo de quebra-cabeça. Se olharmos apenas para cada um dos sintomas envolvidos, incorremos no erro de avaliarmos, de maneira parcial, o conjunto que a obra representa. Mas, se tratarmos e cuidarmos corretamente desse indivíduo, o jogo é montado e podemos nos surpreender com o resultado obtido. A tarefa de montar um quebra-cabeça pode não ser nada fácil para muitos de nós: buscamos peça a peça e tentamos encaixá-las, cuidadosamente, a fim de que pequenos fragmentos, que aparentemente não tem lógica, possam se transformar em uma bela paisagem.

Portanto, quanto mais precoces forem o diagnóstico e a intervenção adequada, melhores prognósticos são possíveis.

Associações assistenciais brasileiras

No Brasil, por diversos motivos, as iniciativas governamentais propriamente direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnóstico de autismo desenvolveram-se de maneira tardia. Até o surgimento de uma política pública para saúde mental de crianças e adolescentes, no início do século XXI, esta população encontrava atendimento apenas em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em instituições não governamentais (como as instituições assistenciais desenvolvidas por familiares de autistas (CAVALCANTE, 2003). O enfrentamento tardio do problema fez com que a construção atual da política pública brasileira para o autismo fosse marcada por dois grupos distintos que, historicamente, desenvolveram suas ações de maneira simultânea, mas em paralelo: de um lado, o grupo composto, em sua maior parte, por trabalhadores e gestores do campo da Atenção Psicossocial, além de partidários da Reforma Psiquiátrica, integrantes das ações diretamente ligadas à política pública de saúde mental no Sistema Único de Saúde (SUS). De outro, as associações de pais e familiares de autistas, que começaram a construir suas próprias estratégias assistenciais para os filhos, em um período do século XX, marcado pela lacuna de recursos públicos destinados ao atendimento dessa clientela. A coexistência desses grupos e o paralelismo de suas propostas necessitam ser contextualizados para que possam auxiliar o debate sobre as querelas atuais nos caminhos das políticas para o autismo.

A carência de recursos e instituições públicas destinadas ao amparo dos autistas e seus familiares fez com que alguns pais se engajassem no empreendimento de iniciativas próprias, como a criação de grupos de divulgação de conhecimentos e ajuda mútua, aos moldes de experiências similares encontradas na Europa e nos Estados Unidos (MELLO, 2005). O primeiro

grupo organizado de pais a surgir no Brasil foi o da Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo, a AMA-SP, em 1983. O objetivo básico era fomentar a busca de conhecimento e troca de experiências sobre o autismo, em um período anterior à criação do SUS, no qual o Estado brasileiro não provia nenhuma estratégia para o acolhimento de crianças e adolescentes com sofrimento mental, tal como o autismo. Este fato levou a AMA-SP a desenvolver suas próprias frentes assistenciais e a buscar conhecimento, por meio de intercâmbios com instituições estrangeiras (MELLO, 2005; MELLO et al., 2013).

Processo inclusivo do autista no ambiente escolar

Segundo Mantoan (2005), “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Para ela, a educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceções.

A educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educacionais, especiais ou não, precisam aprender ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

Segundo Mantoan (2003), a educação escolar deve ser pensada a partir da ideia de uma formação integral do aluno, conforme suas capacidades e talentos, um ensino participativo, acolhedor e solidário. E para que isso aconteça de forma plena é importante que haja o exercício diário de cooperação, de fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças. Conforme definido anteriormente, na perspectiva da inclusão as escolas atendem os alunos com necessidades especiais sem discriminar, rotular, sem trabalhar a parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas, para se planejar, para aprender, para avaliar. Os alunos realmente fazem parte do todo, não basta somente colocar este aluno no ensino regular para dizer que a escola é inclusiva e depois excluí-lo na sala de aula por ele ter certas deficiências.

O ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Principalmente para crianças com deficiência, não apenas para o aprendizado, mas para o desenvolvimento social e para formação do sujeito como um todo.

É comum, atualmente ver crianças, mesmo as neurotípicas, vivendo isoladas em apartamentos, com famílias pequenas, muitas vezes sem irmãos, para quem o contato com seus pares se dá apenas no ambiente escolar.

A escola, enquanto segunda instituição na vida de uma criança deve ser um espaço em que se aprende a conviver em grupos, a se socializar, trabalhar em equipe e conviver com as diferenças. Nela se dão os primeiros passos rumo à vida adulta.

Schmidt (2013) afirma que,

A educação é a base de toda construção social, intelectual, de interação e crescimento individual. Se a criança for estimulada a descobrir seu potencial desde cedo, as dificuldades deixam de persistir em um tudo o que ela faz, ela precisa de novos desafios para aprender a viver cada vez mais com autonomia, e não há lugar melhor que a escola para que isso se concretize.

A escola é um lugar onde as crianças se socializam, fazem amigos, adquirem conhecimentos, é nas orientações dos educadores que essas crianças trabalham em grupo e muitas delas resgatam valores que em suas famílias, não encontram mais, e o aprendizado adquirido ao longo dos anos, o qual, muitas vezes, a família não pode dar.

A perspectiva que Vygotsky (1984) abordou em relação à aprendizagem escolar é fundamental para que se possa raciocinar e entender qual é a natureza da aprendizagem e do ensino escolar e sobre que relações seriam convenientes estabelecer o desenvolvimento da criança. Segundo o psicólogo russo, para que possa haver desenvolvimento é necessário que se produza uma série de aprendizagem as quais, de certo modo, são uma condição prévia.

Na educação inclusiva, o modelo comportamental está centrado na interdependência entre intervenção e avaliação, portanto o diagnóstico é realizado mediante a observação das competências e das dificuldades apresentadas por meio de testes, com base em critério e observação de comportamento que responderão o que o aluno poderá ou não realizar.

Na teoria prospectiva de Vygotsky (1999), o indivíduo não possui funções internas que garantem sozinhas seu desenvolvimento. O simples contato com objetos por si só não possibilita o desenvolvimento, mas sim as relações sociais, nas intervenções das pessoas, principalmente na linguagem, que o desenvolvimento ocorre.

O autista possui um desempenho diferenciado, dependendo do tipo de transtorno, o autista leve pode evoluir rapidamente na busca do conhecimento. No caso da criança autista com o grau mais elevado, ela pode ser extremamente dependente do outro para sobreviver.

Segundo Silva (2012) “[...] Essas crianças já começam sua vida escolar com o diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças”.

O professor é uma peça primordial no processo educativo, podendo contribuir muito para essas crianças autistas, com dedicação, paciência e amor, o seu trabalho será diferenciado não só na questão do ensino e aprendizagem, mas na interação em grupo e na comunicação em si.

Para que a inclusão aconteça efetivamente é necessário alterar o direcionamento do currículo e das metodologias e estabelecer apoio efetivo ao professor, sem isso, as escolas não respondem ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais

especiais. O primeiro passo a ser dado em direção a escola inclusiva é sensibilizar e treinar todos funcionários da escola: professores, orientadores e todo o pessoal que nela trabalham. É muito importante também sensibilizar os pais, sobretudo os que não são deficientes. Todos, escola e comunidade, devem desempenhar um papel ativo no processo de inclusão, pois o projeto pedagógico para diversidade se constitui em um grande desafio para o sistema educativo como um todo e deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva, manifesta nas formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade.

As exigências para incluir todas as crianças na escola deu nova perspectiva para os alunos com necessidades educativas especiais. Existe ainda uma forte exigência pela capacitação por parte dos professores, que se sentem com muita dificuldade para conduzir a inclusão dentro da sala de aula. Visando esse desafio o MEC (Ministério de Educação e Cultura) tem disponibilizado material para orientar e capacitar os professores através de sugestões de estratégias a serem utilizadas junto às crianças e jovens com deficiência. Há muito conhecimento sendo produzido em torno desta questão. Existem sites que disponibilizam informações a respeito da inclusão educacional com relato de experiências, dicas de estratégias, recursos, debates virtuais e cursos que podem servir como fonte de apoio para os professores. Deve-se levar em conta também a constante reflexão dos professores sobre suas próprias práticas de sala de aula para que possam ir encontrando caminhos a partir das dificuldades que apareçam. Mesmo crianças com uma mesma deficiência podem possuir necessidades diferentes, portanto não há uma regra ou padrão que possa ser aplicada pelo professor a um único grupo. É importante que os casos sejam discutidos e pensados de forma única para que sejam bem sucedidos e sem prejuízos no desenvolvimento das crianças deficientes.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Entende-se que para um resultado satisfatório nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvessem a solidariedade, promovendo em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

Considerações finais

A educação inclusiva tem se apresentado de forma desafiadora, especialmente quando nos referimos à criança com autismo, pois suas características específicas exigem maior empenho por parte dos profissionais em conhecê-las, bem como uma adaptação das instituições educacionais à realidade dessas crianças.

Através desta pesquisa pudemos perceber os paradoxos e contradições para incluir o autista na escola de ensino regular. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a criança autista é considerada como aluno com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão do mesmo ensino regular.

Enfatizando a Educação Inclusiva como segmento de extrema importância na contemporaneidade, o presente estudo buscou esclarecer o desenvolvimento do autista inserido no ambiente escolar. Através de dados por meio de pesquisas bibliográficas, tendo como objetivo compreender o processo inclusivo de crianças autistas nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando uma análise do que representa a escola no processo inclusivo.

Pesquisamos através de pesquisas bibliográficas, acerca de estudos existentes sobre a inclusão de autistas na escola regular, bem como bibliografia sobre o autismo, tomando como base teorias que fundamentaram a reflexão a partir do olhar a acerca da construção do sujeito obtendo contribuição qualidade de ensino propiciando uma prática educativa visando a formação integral do aluno com necessidades educacionais especiais.

Também foi possível estabelecer algumas delimitações de atuação observando as possibilidades dessas crianças, percebendo-se a relevância da atuação do professor que deve ter um olhar diferenciado para essas crianças, intervindo no processo de aprendizagem, com recursos e métodos adequados de modo que possibilitem o avanço da criança autista na realização das atividades propostas na escola.

Todas as pessoas tem direito a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

A educação para ser inclusiva precisa considerar os desejos do aluno e não os rótulos sobre eles, suas capacidades e potencialidades e não somente suas dificuldades. Não é um processo de negação da deficiência, mas sim de saber que existe um ser humano para além da deficiência.

Par que a aprendizagem seja construída pelos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão dos mesmos no ensino regular, a reestruturação da escola enquanto instituição é imprescindível.

O trabalho de inclusão do autista nos anos iniciais do ensino fundamental na escola regular está concentrado no sentido de melhorar a adaptação e permanência numa escola inclusiva, visando a inclusão como inovação e tornando compreensivo aos que interessam de que a educação é um direito de todos.

Portanto, inclusão vai além das simples trocas de espaços, é muito mais do que dizer que a educação especial é um sistema segregado. Inclusão supõe mudanças e transformações, e tais mudanças são fundamentais, mas exige um esforço de todos, (pais professores, alunos, gestores e os poderes público), para que a inclusão aconteça verdadeiramente.

Referências

ATAÍDE, E.R.R. et al. **A construção histórica da pessoa portadora do espectro autista enquanto sujeito de direitos**. Salvador, 2013.

SAMPAIO, S. **Transtorno de dificuldade de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FACION, J.R. **Transtornos invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo**. Brasília: Ministério da Justiça, 2005.

MELLO, A.M.S.R. **Autismo: Guia Prático**. São Paulo: AMA, 2004.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 2013.

SZYMANSKI, H. **A relação família / escola Desafios e perspectivas**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

ACAMPORA, B. **Psicopedagogia clínica: O despertar das potencialidades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

ASSUMPÇÃO, Junior Francisco B. **Semiologia em Psiquiatria da Infância e da adolescência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

TEXEIRA, G. **Manual do autismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.
CAMPEBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: STAINBACK, Susan;

STAINBACK, William (org). **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21 – 31.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09/04/2018

BRASIL. **LDB 9394/96 – Planalto.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14/04/2018

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos, 3. Ed. Summus Editorial. São Paulo, 2006.

Criança com déficit de aprendizagem e autista: um olhar da psicomotricidade

Maria Selta Pereira

Introdução

O presente trabalho intitulado “Criança com Déficit de Aprendizagem e Autista: Um Olhar da Psicomotricidade” Surgiu com a finalidade de auxiliar na aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem e autistas no processo da leitura e escrita da E.M Francisca de Abreu Lima.

A escola funciona manhã e tarde com duas modalidades de ensino: Educação Infantil e fundamental I, e número de 307 alunos. A escola tem sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), Biblioteca sem atendimentos diários e projetos: Mais Educação e Alfa mais.

A problemática vivenciada pela escola e professores que já não consegue dar conta das dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam. Assim fazem-se necessárias intervenções psicomotoras, psicopedagógicas para melhor compreender esse campo de desenvolvimento da aprendizagem.

Assim acreditamos, quando a criança tem intervenções precoces esta se estabilizará e dará bons resultados, portanto precisa do olhar familiar, do olhar educativo e social que promova a inclusão e sensibilidade humana.

Tem como objetivo ações significativa para aprendizagem das crianças através da motivação lúdica, autoestima, gerando sentimentos de afetividade no coletivo interagindo diante do desenvolvimento das atividades. Fazendo compreender que são eles os próprios agentes da aprendizagem resini-ficando e vivenciando esse novos aspectos.

Este trabalho tem função social esta refletindo as vivências do campo educacional atual, que faz-se necessário conhecer o desenvolvimento da aprendizagem em cada aprendente em seus diversos contexto e suas dificuldades que evolui com a falta de reconhecimento desses fatores (acompanhamentos multidisciplinares).

Quanto à metodologia, no 1ª momento foi selecionado o grupo participante, alunos autistas e outros que apresentam dificuldade de aprendizagem. Foram promovidas 16 sessões psicomotoras, que trouxe as reflexões do aprender brincando, as vivências com os diversos brinquedos, que cada brinquedo traz sua significação: Tais como: corda, peteca, tecidos, caixas de diversos tamanhos e etc. Quando esses recursos são bases significativas para a realização das atividades propostas.

Resultado e discursão de inicio foram muito difíceis à integração do grupo, mas no decorre do tempo foi acontecendo às mudanças, uns foram

influenciando os outros, obtivemos um resultado satisfatório e evolutivo centrado na participação, conscientização e respeito ao outros.

Conclusão, a realização desse processo trouxe elementos que podemos verificar os benefícios para os participantes na promoção da expressão oral e integração com os demais elementos do ambiente educativo.

Dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita

Os alunos que frequentaram as sessões de psicomotricidade são alunos que apresentaram dificuldade na leitura e escrita e alunos autistas. Algumas não reconhecem as letras, copiam o próprio com apoio da ficha, apresentam características apáticas para realização de tarefas. Em casa não consegue contar com apoio da família para realização das atividades escolares por diversos motivos.

Então, foi proposta uma chamada específica para os pais, uma proposta de intervenção no processo de aprendizagem dessas crianças que necessita do apoio familiar. O aluno com dificuldade deve receber apoio complementar, que o ajude alcançar as metas escolares (LÓPEZ, 2009, p.35).

É de suma importância que os pais compreendam essa dimensão da aprendizagem para melhor ajudar a criança com suas atividades.

São reais acontecimento, que frequentemente vivenciamos nos espaços escolares, onde crianças passam por um processo de desenvolvimento falho da educação infantil ao ensino fundamental I, assim se processa em etapa falhas que a criança perde o interesse pelos estudos e em seguida vem o fracasso escolar.

Portanto Ferreira cita Fonseca:

Um grupo geral que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios manifestas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, consideradas intrínsecas ou individuais, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. (FERREIRA, 2008, apud FONSECA, 1995).

As crianças, ou seja, o aprendiz reage de forma desinteressada e desmotivada a realizar as atividades propostas. Assim, cada criança sente-se fracassada e não acredita que possa ser merecedora do “bom”, do “amor” do outro. São crianças que dificultam as relações e, conseqüentemente, a aprendizagem. (COSTA, 2011, p.43).

Portanto faz-se necessário a conscientização da família para ser um suporte em cuidar da criança na percepção da importância do estudo contínuo. Esta os estimulando a participarem de forma contínua e permanente nas atividades diárias e extracurriculares. Acreditando na capacidade de adaptação da criança na influência do meio social, na vida, do ser humano e numa função preventiva que poderá facilitar o desenvolvimento físico e emocional do homem (SOUSA, 2007, p.27).

Segundo Bartholo:

[...] na criação de condições que permitam aos participantes irem organizando seu próprio percurso, considerar opções e possibilidades e, no processo, organizarem-se a si mesmo (BARTHOLLO, 2013, p.47).

Essas ações propostas por Bartholo apresenta-se favorável desde que a família e educadores acreditem nessa perspectiva.

Diante das dificuldades encontradas para superar o desafio da aprendizagem, sabemos que as crianças precisam da família atuante em sua vida diária. Para os incentivos escolares, motivando-os a serem crianças seguras, que possa alcançar facilmente as realizações das atividades proposta para promover a efetivação dos conhecimentos da aprendizagem. E a escola tem papel fundamental para ajudar nessa ação transformadora da criança e se família a se reeducarem.

De acordo com López (2009):

A escola, por causa de sua atividade permanente de ensino e da presença de profissionais capacitado, é o lugar apropriado para identificar essas possíveis deficiências. Tal identificação interessa também a escola, visto que é um princípio básico da pedagogia atual a adaptação às possibilidades e características de cada aluno para obter dele o máximo proveito. (LÓPEZ, 2009, p.86).

Assim, compreendermos a importância e os desafios que os aprendentes devem reconhecer para atingir aprendizagem diária das diversidades de conteúdo como também as do meio sócio cultural, onde sabemos que surgem fatores que influenciará na aprendizagem das crianças.

Para Sousa, 2007:

O comportamento rotineiro do homem com suas crenças, receios e submissões às tradições, é determinado pelas tendências e predisposições adquiridas através da aprendizagem. (SOUSA, 2007, p).

Essa aprendizagem se ressignifica a todos os momentos quando o aprendente se disponibiliza a esta reconstruindo e reaprendendo e a família reconhecer seu papel e auxiliar a criança nos novos saberes do cotidiano das experiências.

De acordo com López:

Os alunos mais capazes poderão materializar suas capacidades aprofundando conhecimentos e concretizando interesses. Os alunos com dificuldades devem receber apoio complementar que os ajude a alcançar as metas escolares. (LÓPEZ, 2009, p.35).

Psicomotricidade

A psicomotricidade surgiu dentro do campo da medicina, a palavra foi empregada pela primeira vez no início do século XIX, na França.

Segundo Santos, tendo como objetivo:

[...] com o objetivo de explicar certos fenômenos clínicos estudados por neurologistas da época, os principais responsáveis por seu desenvolvimento na Europa foram Piaget (1982) que considerou inteligência como sendo a ferramenta mestra que permite a um indivíduo lidar com o seu meio ambiente, em que a adaptação é o fator de equilíbrio nessas trocas, de variáveis imutáveis- o indivíduo incorpora e modifica internamente em sua estrutura, e que ele nomina de assinalação e acomodação- e variáveis mutáveis, área de atuação da adaptação. Os momentos de equilíbrio ele dominou estágios do desenvolvimento. (SANTOS, 2013).

A Psicomotricidade é um instrumento importante no processo de ensino aprendizagem dos aprendentes, pois trás significação e prazer em participar, pois se tornam envolvidos com corpo e mente em movimento. E tem influenciado no desenvolvimento da aquisição da linguagem.

Sua importância na história da construção psíquica dos sujeitos humanos tem sido objeto de estudo das mais diversas disciplinas que direta ou indiretamente estudam os aspectos comportamentais e cognitivos

Nessas ações são enfatizados elementos essenciais a serem desenvolvidos nas atividades relacionando aspectos com aprendizagem, tais como: movimento, relação espacial, lateralidade, coordenação motora fino-grossa, óculo manual, tônus, posturas e equilíbrio e organização temporal.

Psicomotricidade nasce de três ramos da neurofisiologia. O primeiro um grupo de médicos que estudavam as patologias corticais (Broca, Wernick, Brodmann) tinha o objetivo de mapear o cérebro. E o segundo que veio ser o berço para a psicomotricidade, a neurofisiologia que tinha como representante o neurologista russo Ivan Pavlov(1849-1936), objetivava compreender o funcionamento do cérebro. Portanto o terceiro baseou o surgimento da psicomotricidade, daí temos a Neuropsiquiatria infantil, relacionando ao transtorno da infância, ou seja, distúrbio infantil, buscando entender o desenvolvimento do cérebro e da mente.

Henri Wallon estuda a relação entre motricidade e caráter (movimento como construção do psiquismo) e correlaciona o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos das crianças. Para Wallon, o desenvolvimento da personalidade não pode ocorrer de forma separada das emoções. Tônus = pano de fundo de todo ato motor, está diretamente correlacionado com as emoções. (MATTOS, 2016).

Autismo

Autismo é compreendido como transtorno do desenvolvimento, sendo de causa específica genética, portanto ainda desconhecem os detalhes, caracterizado por: um desenvolvimento anormal ou alterado, que surge antes da idade de três anos.

Autismo apresenta em nível leve, moderado e severo, ou seja, alterações cerebrais, afetando a linguagem e outros aspectos comportamentais.

Quanta as característica apresentam uma grande variação neste transtorno, podendo encontrar autistas sem lingual verbal e sem dificuldades

na fala, ausência de expressão verbal e com dificuldade na fala, ausência de expressão facial, falha no gestos , movimentos repetitivos e outros.

Portanto, tem crianças autistas que apresenta normalidade na inteligência, na fala, no seu desenvolvimento. Essas crianças são consideradas portadoras da síndrome de Asperger, ou seja, um tipo de autismo.

Em 1944, crianças foram caracterizadas com inteligência, memória excelente, mas apresentam dificuldades na linguagem, interação social e imaginação, ou seja, a mesma tríade do autismo. Entretanto não apresentam alterações no desenvolvimento da fala nem no cognitivo, podendo passar como normal, porém, com comportamentos estranhos. (Relva, 2015).

De acordo com Relva, 2015:

O importante é acreditar no potencial que cada um de nós temos de desenvolver e projetar-se para o mundo, sendo um sujeito mais pleno e feliz, independente de nossas limitações, afetivas, emocionais, motoras, sociais, biológicas. (RELVA,2015,p.123).

A psicomotricidade e suas contribuições para aprendizagem

A psicomotricidade tem por objetivo a compreensão das relações e especificidades do corpo com o processo de aprendizagem, atribuídas ora pelas ciências em sua evolução constante, ora pela cultura de diferentes povos e épocas (COSTA, 2011, p.21).

Diversos teóricos tentaram compreender e explicar essa dimensão do corpo com aprendizagem, que influencias trazem significados para processo de aprendizagem e integração com essa dinâmica nos ambientes: familiar, escolar e social. Com a evolução dos estudos sobre as questões do aprender, evidenciou-se uma diferença entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem.

Enquanto os distúrbios estão relacionados a disfunções e lesões neurológicas que causa danos a aprendizagem do aprendente. A dificuldade da aprendizagem esta associada com fatores metodológicos, questões internas do aprendente, tais como aspectos emocionais, familiares e sociais.

Costa cita Scoz (1994):

A concepção de distúrbios de aprendizagem que circula por muito tempo nos meios educacionais brasileiros tem sua origem na medicina... Tal concepção, organicista e linear, apresentavam uma conotação patolizante, uma vez que todo indivíduo como dificuldades na escola era considerado por toda de disfunções psiconeurológicos, mentais ou psicológicas (COSTA, 2011, p.35 apud SCOZ, 1994:59).

Além de Costa, Relva, 2015 também diz:

Compreender uma inabilidade específica, como a leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. (RELVA, 2015, p.53).

Quanto às dificuldades de aprendizagem não podemos dizer que é um transtorno.

Segundo Relva, 2015:

[...] dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente um transtorno, que se traduz por conjunto de sinais sintomatológico que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo da aquisição e manutenção de informações. (RELVA, 2015, p. 52).

A prática psicomotora vem contribuir para o desenvolvimento dos aprendentes, é uma ação indispensável a toda acriança independente de suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Ao verificarmos as contribuições da psicomotricidade na aprendizagem da leitura e da escrita, onde percebemos os vínculos corporal com a dimensão da escrita e leitura.

Costa: afirma que:

Psicomotricidade foi trabalhando numa visão dissociada do psíquico. Trabalhava-se o esquema corporal, a lateralidade e outras funções psicomotoras para atender a exigências de uma performance, ou como pré-requisito para aprendizagem da escrita. (COSTA, 2011, p.17).

E salientamos a importância desse fator no processo de aprendizagem das crianças para alfabetização

Em relação ao diálogo corporal, Ajuriaguerra concorda com Wallon e afirma que a relação tônica não é se não a experiência do corpo e o corpo produto vivido dessa experiência tônica (apud COSTA, 2011, p.25).

Em diversas situações sabemos o quanto é significativo o corpo esta em movimento, para o aprimoramento das ações que irão auxiliar no processo de desenvolvimento corporal, contribuindo para que a criança adapte-se às exigências da aprendizagem e do contexto social vivenciado.

Oliveira cita Bee e Mietchell, que dizem:

O desenvolvimento motor é afetado pela oportunidade de praticar e pelas variações ambientais mais importantes. O processo de maturação sem dúvida estabelece alguns limites sobre o ritmo de crescimento físico e desenvolvimento motor, mas o ritmo pode ser retardado pela ausência da prática ou experiência adequada (OLIVEIRA, 2014, p.22 apud BEE E MIETCHELL, op.cit. p.129).

Portanto, devemos reconhecer a importância dessas atividades psicomotoras com as crianças para melhor reconhecer tónus muscular que está presente nas funções motrizes do organismo que influencia na coordenação, equilíbrio, o movimento, onde o comportamento comunicativo esta relacionado ao processo de desenvolvimento corporal do aprendente. Uma ação pedagógica faz-se necessárias e esta deve focar uma educação global em que devem ser respeitados os potenciais intelectuais, sociais, motores e psicomotores. (OLIVEIRA, 2014, p.16).

Outro elemento que a psicomotricidade apresenta é sua própria identidade que recebe contribuições da psicanálise, na área que demonstra a importância do afeto para o desenvolvimento comportamental.

Oliveira cita Le Boulch:

[...] acredita que a atitude em psicomotricidade deve ter sua própria identidade, e não relacionar necessariamente à metodologia a outra corrente. Ele afirma que a psicomotricidade recebe contribuições da psicanálise, no tocante a importância do afeto no desenvolvimento e da concepção comportamental, no sentido de valorizar o instrumento para um maior desempenho do indivíduo. (OLIVEIRA, 2014, p.35 apud LE BOULCH, 1984 a, p.21-25).

E sabemos que afetividade é expressa através das ações movimentos realizável, que tende a envolver-se e trabalhar com um tônus muito tenso. Oliveira, (2014) concorda que os exercícios psicomotores, através do movimento e dos gestos, não devem ser realizados de forma mecânica, devem ser associados com as estruturas cognitivas e afetivas.

A Psicomotricidade cuida do sujeito que fala através do seu próprio corpo, suas posturas, seus movimentos, seu tônus muscular. Esse objeto de estudo vem constituindo suas relações com tempo, o espaço e o outro, suas bases tornando sólidas nas ciências e ocupando lugar no campo da Educação e da Saúde.

A psicomotricidade tem trazido suas contribuições para educação através do processo de reeducação escolar, favorecendo uma aprendizagem significativa e prazerosa para os educandos.

Metodologia

A Metodologia realizada apresenta elementos necessários para realização das etapas deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado na E.M Francisca de Abreu Lima, funciona no turno da manhã e tarde, com as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e fundamental I, situada no bairro do Parque Jerusalém.

O presente trabalho tem natureza qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. As técnicas utilizadas foram: observações com anotações, registro fotográfico e vídeos com autorização dos pais, realização de 16 sessões psicomotoras, cada uma com a duração de 50 minutos.

Os participantes foram alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos autista, com idade de 8 a 10 anos de idade.

Atividade foca na ludicidade ampliando os aspectos da leitura e escrita. Ante das sessões eram dadas as consignas, realizado os combinados, observações, produções de relatórios e as produções dos alunos. A reflexões nos momentos avaliativos das sessões.

Em cada sessão sempre era incluso um brinquedo, onde o aprendente se relaciona consigo mesmo, com brincar e com o outro, apresentando sua

inteiração com os elementos no ambiente. Apresentam suas ações motoras na ação corporal em movimento. Desperta maior desejo de participação coletiva socializando-se com os demais.

Procedimento metodológico

Todo material produzido e construído durante as sessões psicomotoras, foram fotografias, vídeos, relatório e as produções das crianças.

Quanto aos objetivos metodológicos se constituiu-se em ser um apoio positivo para a superação da não aprendizagem das crianças; auxiliando na reflexão da aprendizagem quando ao crescimento cognitivo e psicomotores em desenvolvimento. Dando ênfase autoestima, aprendizagem cognitiva e a socialização psicomotoras.

Resultados e discussão

No início foram muitos desafios para a realização das atividades propostas. A integração do grupo passou pela reconstrução de reconhecimento e a importância da vivência coletiva.

Para criar um vínculo de grupo e de existência pessoal, foi um processo de sensibilização, mas no decorrer do tempo foi acontecendo às mudanças, uns foram influenciando os outros, obtivemos um resultado satisfatório e evolutivo centrado na participação, conscientização e respeito mútuo no coletivo e com o outro.

E os desenvolvimentos das atividades propostas foram fluído e se evidenciando o a evolução comportamental e o desempenho na aprendizagem da leitura e escrita.

Considerações finais

A psicomotricidade por ter surgido dentro da medicina, é, portanto uma ação educativa, que tem uma ação clínica e institucional, é preventiva e reeducativa, que visa aprimorar ações sócias afetivas no processo de desenvolvimento intelectual e psicomotores.

A preocupação é que a cada movimento executado pelo aprendente se constrói uma perspectiva na aprendizagem cognitiva e na prática das vivências.

Que se propõe a permitir ao ser humano a sentir-se bem, possibilitando-lhe a livre expressão de ser resignificando seus sentimentos e superando suas dificuldades de aprendizagem, sócia afetiva a partir dos movimentos e integração corporal e psicomotora.

Referências

COSTA, Aurudite Cardoso. **Psicopedagogia e a Psicomotricidade: Ponto de Intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Lúcia Garcia. **Duas Visões Psicopedagógicas sobre o Fracasso escolar**. Revista Psicopedagógica, 2008. Acessado em > 23/05/2020, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000200006

LÓPEZ, Jaume Sarramona I. **Educação na Família e na Escola: O que é, como se faz**. 2º edição. São Paulo, SP: Ed.Layola, 2009.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque Psicopedagógico**. 19º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RELVA, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de Aprendizagem: As múltiplas Eficiências para uma Educação Inclusiva**. 6º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, Bruna Moreira. **Um Breve Histórico da Psicomotricidade e suas Aplicações Praticam Junto a um Grupo de Estudantes da Rede Pública de ensino no Município de Barra Mansa - RJ**. *Psicologado, /S.l./*. (2013). Disponível em <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/um-breve-historico-da-psicomotricidade-e-suas-aplicacoes-praticas-junto-a-um-grupo-de-estudantes-da-rede-publica-de-ensino-no-municipio-de-barra-mansa-tj> . Acesso em 26 Mai 2020.

SOUSA, Deyse Campos de. **Psicomotricidade: Integração Pais, Crianças e Escola**. Fortaleza: Edição Livro Técnico, 2007.

Tratamento cognitivo-comportamental para o transtorno de ansiedade generalizada no contexto clínico e hospitalar

*Jéssica Limberger
Rafaela Dornelles
Anne Caroline Becker
Bruna Moraes Cardoso*

Introdução

Atualmente, informações sobre a ansiedade têm ocupado um papel de destaque na mídia. Por um lado, isso contribui para que esse assunto seja discutido com a devida relevância. Por outro lado, o excesso de informação pode prejudicar a compreensão sobre o papel protetivo da ansiedade, ou seja: nem sempre a ansiedade é prejudicial, por mais desagradável que seja sentida.

A ansiedade trata-se de uma reação fisiológica diante de situações que podem representar uma ameaça, seja o nervosismo na hora de apresentar um trabalho, o medo de viajar para um lugar desconhecido ou um frio na barriga em véspera de prova. A ansiedade faz parte da vida do ser humano e possui um importante papel na nossa sobrevivência, pois sem a ansiedade não haveria o cuidado ao atravessar a rua, por exemplo. O que diferencia a ansiedade adaptativa de um transtorno de ansiedade é a e frequência, intensidade e magnitude dos sintomas, ou seja, quando a ansiedade é excessiva e acarreta prejuízos funcionais e sociais ao indivíduo (PITTA, 2011).

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil tem o maior número de pessoas com problemas relacionados a ansiedade no mundo, sendo 18,6 milhões de brasileiros (9,3% da população) (OMS, 2017). Tais índices podem estar relacionados com diferentes fatores, como o aumento da criminalidade, diminuição da segurança no emprego, expectativa em relação ao conforto material, padrões de beleza, demanda por felicidade contínua e incansável, bem como apelos midiáticos. Tais questões contribuem para uma significativa redução no tempo de lazer, perdas na espontaneidade e dificuldades de conexão intrapessoal e interpessoal, fatores estes que são considerados necessidades básicas dos seres humanos e diretamente relacionados a regulação das emoções de forma geral, mais especialmente, aos sintomas presentes nas diversas formas de manifestação disfuncional da ansiedade (LEAHY; TIRCH; NAPOLITANO, 2013; YOUNG; KLOSKO; WEISHAAR, 2008).

Pessoas acometidas por transtornos de ansiedade acabam tendo como consequência não conseguir relaxar e dormir bem (LEAHY, 2011). As

crescentes demandas e aumento da jornada de trabalho têm repercussões especialmente em pessoas com Transtorno de Ansiedade Generalizada, ficando cada vez mais presente pensamentos como "não vou dar conta", gerando sofrimento intenso. Nesse sentido, intervenções psicológicas são necessárias, a fim de contribuir na qualidade de vida e bem-estar das pessoas, lidando de maneira mais saudável com as preocupações e a ansiedade. Desta forma, o presente capítulo visa descrever características do Transtorno de Ansiedade Generalizada, apresentar a aplicabilidade da terapia cognitivo-comportamental em tal transtorno, expondo as principais técnicas no contexto clínico e hospitalar.

Características do Transtorno de Ansiedade Generalizada

Dentre os tipos de transtornos de ansiedade, o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) é um transtorno psiquiátrico que se caracteriza pela preocupação excessiva. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA - American Psychiatric Association, 2014), a preocupação excessiva deve durar pelo menos seis meses e ser acompanhada de pelo menos três dos seguintes sintomas: inquietação, irritabilidade, fadigabilidade, perturbação do sono, tensão muscular e/ou dificuldade de concentração.

Os estímulos ansiogênicos (ameaça ou perigo) podem estar atrelados a diversas questões, dentre elas fatores relacionados às condições sociodemográficas. A prevalência do diagnóstico tem seu pico na meia-idade e declina ao longo dos últimos anos de vida. Ainda de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), descendentes europeus e indivíduos de países desenvolvidos tendem a ter o transtorno com mais frequência, além do mais o sexo feminino apresenta duas vezes maior probabilidade de desenvolver o TAG. Embora inicialmente fosse visto como um transtorno leve, atualmente avalia-se como uma doença crônica, associada a taxas de comorbidades relativamente altas e a altos custos individuais e sociais (ANDREATINI; BOERNGEN; ZORZETTO, 2001).

Pessoas que possuem TAG se preocupam com muitas coisas ou com tudo e não somente com um ou dois problemas em específico. Desta forma, a preocupação crônica pode resultar em náusea, síndrome do intestino irritável e sensação de desesperança (LEAHY, 2011). A preocupação excessiva associada ao TAG é muito mais grave e duradoura, frequente e incontrolável comparada com a preocupação normal. A preocupação é desproporcional à probabilidade real ou ao impacto do evento antecipado. As pessoas com esse tipo de preocupação excessiva costumam estar ansiosas e por isso com frequência sentem-se frustradas, cansadas, distraídas, tensas, inquietas e vigilantes. Cerca de metade das pessoas que se preocupam de maneira crônica tendem a ter remissões e recidivas ao longo da vida, sendo indispensável o tratamento (LEAHY, 2011).

Terapia cognitivo-comportamental no tratamento do Transtorno de Ansiedade Generalizada: aplicabilidade das técnicas no contexto clínico

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) fundamenta-se no modelo desenvolvido por Aaron Beck por volta da década de 1960, dando ênfase na mudança dos pensamentos para posteriormente repercutir em mudanças nos sentimentos e comportamentos (BECK, 2013). Nesse sentido, os transtornos psicológicos decorrem de um modo distorcido ou disfuncional de perceber os acontecimentos, influenciando assim, os afetos e os comportamentos (BECK, 2013).

A cognição tem um papel fundamental para a compreensão do funcionamento do ser humano e especialmente para a psicopatologia (BECK, 2013). A intervenção cognitivo-comportamental na redução dos sintomas do TAG tem sido considerada positiva, pois envolve diferentes técnicas que permitem a adequação do tratamento conforme a singularidade de cada caso e contexto, atuando diretamente nos fatores emocionais, físicos, cognitivos e comportamentais (MARQUES; DE BORBA, 2016).

A etapa inicial diz respeito a avaliação, utilizando-se de instrumentos padronizados, como questionários, entrevistas clínicas e análise dos critérios diagnósticos do DSM-5, a fim de identificar possíveis comorbidades (CLARK; BECK, 2012). É importante lembrar que no decorrer de todo o processo psicoterapêutico praticam-se os princípios da TCC, como a aliança terapêutica, colaboração e participação ativa do paciente, sessões estruturadas etc. (BECK, 2013).

Posterior a etapa de avaliação, os passos iniciais do tratamento dizem respeito a psicoeducação sobre o modelo cognitivo e o transtorno, além da conceitualização de caso e cognitiva, isto é, formulação de hipóteses sobre o funcionamento cognitivo e comportamental do paciente (CLARK; BECK, 2012). Por conseguinte, a partir da elaboração do plano terapêutico com o paciente, no decorrer do processo o terapeuta conduz técnicas e intervenções que sejam pertinentes, favoráveis e oportunas a serem aplicadas conforme a necessidade e apresentação de cada caso. A TCC, além de contar com um número considerável de instrumentos ou modelos de entrevistas e questionários padronizados para diagnósticos, investigações, intervenções e tarefas de casa, também oferece um número significativo de técnicas e protocolos de intervenções. A seguir, será exposto algumas das possíveis técnicas que podem ser utilizadas no tratamento do TAG.

Psicoeducação

A psicoeducação faz parte principalmente da fase inicial do processo de psicoterapia. É de suma importância ensinar o paciente sobre o funcionamento do modelo cognitivo-comportamental, as características do seu transtorno e as respectivas relações destes com o tratamento (BECK, 2013). A psicoeducação tende a favorecer a relação terapêutica e o empirismo cola-

borativo, além de contribuir para uma redução inicial da sintomatologia, servindo como uma importante base para o desenvolvimento consequente do processo de tratamento (BECK, 2013).

Dentre as temáticas mais significativas a serem abordadas na psicoeducação realizada no tratamento do TAG estão (CLARK; BECK, 2012).:

- Identificação das crenças relacionadas a preocupação e, respectivamente, sua improdutividade;
- Análise dos efeitos positivos e negativos das crenças relacionadas a preocupação e sua controlabilidade;
- Auxílio no fortalecimento de crenças de capacidade de enfrentamento e aumento a tolerância com incertezas futuras;
- Compreensão da função das emoções, propiciando que o paciente possa expressá-la.
- Estímulo ao aumento da tolerância das emoções desagradáveis e melhora na resolução de problemas.

A partir do momento no qual o paciente passa a compreender sobre o modelo cognitivo-comportamental e as características do seu transtorno, de forma geral, observa-se uma melhora da capacidade de monitoramento de seus sintomas e reações, possibilitando mudanças. Ressalta-se que a psicoeducação também é utilizada no decorrer do processo terapêutico, de acordo com as necessidades identificadas

Treino de Respiração Diafragmática e Relaxamento Muscular Progressivo

A seguir, serão descritas duas técnicas de relaxamento que podem ser aplicadas no manejo da ansiedade: treino de respiração diafragmática e relaxamento muscular progressivo.

a) Treino de respiração diafragmática. Nessa técnica, pede-se que o indivíduo preste atenção em sua própria respiração e identifique os movimentos de inspirar e expirar colocando a mão sobre o abdômen e a região peitoral. Em seguida, pede-se que ele respire lenta e pausadamente, inspirando por três segundos, segurando a respiração por mais três segundos e soltando a respiração pela boca por seis segundos. Essa respiração impede a hiperventilação, diminui os sintomas autonômicos e a tensão muscular (CLARK; BECK, 2012).

b) Relaxamento muscular progressivo. Este tem por finalidade a contração e relaxamento de grupos musculares associados a inspiração e expiração. O treino em relaxamento supõe que não é possível estar tenso e relaxado ao mesmo tempo, sendo uma prática importante de ser incorporada no dia-a-dia do paciente, diminuindo as tensões (RICE, 2007).

Manejo da preocupação excessiva

Dentro deste quadrante, o terapeuta tem um leque de opções para utilizar de acordo com a demanda de cada paciente. Será exposto duas possibilidades: distinção das preocupações produtivas de improdutivas e tempo para preocupar-se, conforme exposto por Leahy, (2011).

a) Distinção das preocupações produtivas de improdutivas. Parte-se da compreensão que preocupações produtivas podem ser transformadas em ações práticas e preocupações improdutivas impedem a ação. Para tanto, é necessário auxiliar o paciente a diferenciar tais preocupações, utilizando-se de questões como: “Essa preocupação vai mesmo te ajudar”? “É possível tomar alguma providência imediata a respeito dessa preocupação”? “É possível fazer alguma coisa que conduza a soluções”? Se sim, segue-se com a estratégia de solução de problemas (LEAHY, 2011).

b) Tempo para preocupar-se. Nessa técnica, há o estabelecimento de um horário para pensar sobre as preocupações. O intuito é aumentar a sensação de controle do paciente e diminuir a sensação de urgência. Caso as preocupações apareçam em outros momentos em que não seja o agendado, o paciente apenas irá anotar a preocupação para preocupar-se em seu devido horário já pré-estabelecido. É importante evitar que seja perto do horário de dormir, da mesma forma que é importante estabelecer um tempo de duração para esta tarefa, sugere-se destinar de 15 a 30min (LEAHY, 2011).

Manejo do tempo

Esta técnica tem por objetivo orientar o paciente como manejar de forma saudável e possível seu tempo e suas tarefas, a fim de aumentar a sensação de domínio dos compromissos e a satisfação na execução deles. Desta forma, realizar listas de tarefas a fim de estabelecer prioridades, desenvolver um cronograma para estimular tempo para cada tarefa, saber dizer não e delegar novas tarefas são habilidades essenciais a serem desenvolvidas, otimizando o tempo e possibilitando o planejamento de momentos de lazer (LEAHY, 2011).

Higiene do Sono

A privação do sono, insônia ou a falta de qualidade ao dormir são sintomas comumente associado ao TAG. Tais sintomatologias apresentam consequências e prejuízos em habilidades cognitivas, incluindo estado de alerta, atenção e concentração. A privação do sono grave pode gerar danos nas funções cognitivas, envolvendo inibição emocional, postergação de gratificação e dificuldades na regulação do humor (MULLER; GUIMARÃES, 2007). Na higiene do sono, busca-se construir com o paciente estratégias para obter mudanças nos hábitos pessoais, tais como: evitar ruídos, luminosidade e objetos que estimulem a vigilância próximo ao horário do descanso.

Além disso, a organização de uma rotina quanto ao horário de ir para a cama e práticas de relaxamento são indispensáveis (CLARK; BECK, 2012).

Identificação e modificação das distorções cognitivas

Pessoas com transtornos de ansiedade costumam ter distorções cognitivas, tendendo aos pensamentos negativos (LEAHY, 2011). Desta forma, as distorções são identificadas para que posteriormente sejam modificadas. Algumas das categorias de distorções cognitivas são descritas a seguir: a) leitura da mente: presume saber o que o outro pensa ou sente; b) previsão do futuro: prevê o futuro de forma negativa; c) catastrofização: crê que determinado fato será terrível e incapaz de suportar; d) rotulação: atribui características negativas a si e aos outros; e) filtro mental: tem foco predominantemente no que é negativo com pouca percepção no que é positivo; f) supergeneralização: percepção de um padrão global de acontecimentos negativos e g) personalização: atribui de forma desproporcional a culpa a si (CLARK; BECK, 2012).

Resolução de problemas

A proposta do treinamento de solução de problemas está inclusa nos protocolos de TCC para TAG dos autores Clark e Beck (2012). Através desta técnica, busca-se identificar, definir e detalhar o problema alvo, gerar diferentes alternativas de resolução, avaliar prós e contras e escolher uma solução praticável, testando sua efetividade e avaliando o resultado. Torna-se imprescindível alguns cuidados durante a resolução de problemas para não buscar soluções perfeitas, e sim em possibilidades nas quais há um controle parcial sobre o desfecho. Desta forma, é necessário um plano de ação específico para que o paciente saiba o que fazer, quando e como agir nos diferentes contextos. Além disso, são identificadas crenças disfuncionais que envolvem dúvidas sobre a capacidade de solucionar problemas (CLARK; BECK, 2012).

Reestruturação Cognitiva

A reestruturação cognitiva ocorre de maneira constante no decorrer do tratamento e possui como objetivo alterar as tendências do paciente a interpretações disfuncionais relacionadas a ameaças e ao perigo e sua capacidade de lidar com elas. Desta forma, busca-se que o paciente confronte suas cognições intrusivas relacionadas a preocupação e a sua vulnerabilidade (CLARK; BECK, 2012). Para tanto, algumas estratégias são utilizadas, tais como:

- Busca de evidências: visa questionar os pacientes sobre as evidências a favor ou contra a sua crença de uma possível ameaça ou consequências graves;
- Descatastrofização: conduz o paciente a confrontar “hipoteticamente” sua catástrofe temida ou o pior cenário possível;
- Identificação dos erros cognitivos: busca auxiliar os pacientes a aumentarem a sua consciência dos seus erros cognitivos quando estão ansiosos;
- Geração de alternativas: treino com o paciente para a produção de interpretações menos ansiosas;
- Teste empírico da hipótese: experimentação comportamental de forma planejada e estruturada visando, por meio de experiências, uma análise contra ou a favor às crenças de ameaça ou vulnerabilidade.

Plano de prevenção de recaída

O plano de prevenção de recaída constitui a fase final do tratamento. Para tanto, é elaborado com o paciente uma lista dos sinais precoces de advertência de recaída e o estabelecimento de mudanças no estilo de vida que poderiam possivelmente reduzir o risco da recaída. É de suma importância que o paciente utilize as técnicas aprendidas em terapia após seu término, além de reconhecer os sinais relativos à necessidade de buscar ajuda terapêutica (BECK, 2013).

Estratégias de intervenção cognitivo-comportamental no manejo com pacientes com transtorno de ansiedade generalizada no contexto hospitalar

Em casos de maior gravidade, o paciente que possui TAG poderá necessitar de hospitalização (LEAHY, 2011). Além disso, o TAG pode constituir uma comorbidade psiquiátrica com outros transtornos, como a depressão, por exemplo (APA, 2014). Desta forma, no âmbito hospitalar, a psicologia atua na assistência integral aos pacientes, buscado a melhoria, tratamento e prevenção de agravos a saúde (PERON; SARTES, 2015).

A atuação do psicólogo no contexto hospitalar reforça a importância da adoção de uma abordagem ativa, diretiva, breve, de autogestão e capaz de estabelecer relações de colaboração entre pacientes e equipe de saúde, sendo condizente com os princípios da TCC (ALMEIDA; MALAGRIS, 2012). Durante o período de internação, além de receber atendimento psicológico, os hospitais geralmente dispõem de outras atividades terapêuticas que envolvem: oficina terapêutica, educação física, atividades ao ar livre, terapia de grupo e encontro familiar, ou seja: ações integradas que contribuem na atenção ao paciente (PERON; SARTES, 2015).

Especificamente em situações nas quais os pacientes estão internados e possuem o diagnóstico de TAG, aponta-se as possibilidades da atua-

ção do psicólogo com a TCC, buscando mudanças tanto nas cognições como no comportamento, contribuindo para gerar percepções diferentes daquelas negativas e irrealistas que geralmente permeiam o pensamento do portador do transtorno (BRENTINI *et al.*, 2018). Tendo em vista o caráter breve das intervenções, destacam-se possíveis estratégias nesse contexto: treino de respiração e relaxamento, psicoeducação, tomada de decisões e compreensão do modelo cognitivo, conforme descrito anteriormente.

Lançando um olhar sob o contexto atual, há de se atentar para as repercussões psicológicas diante da pandemia do COVID-19. Para tanto, além do tratamento do Transtorno de Ansiedade Generalizada, compreende-se que as técnicas cognitivo-comportamentais descritas também podem ser utilizadas em situações cuja ansiedade e preocupações estejam dificultando o dia a dia dos pacientes, mas que ainda não se configuram como um transtorno. Desta forma, a psicoeducação possui um papel fundamental, desde a compreensão da ansiedade como um aspecto protetivo ao ser humano, até a percepção de que as preocupações e pensamentos podem ser manejados de uma maneira saudável.

É importante lembrar que as intervenções realizadas no decorrer da internação reforçam a necessidade de continuidade da psicoterapia após a alta, aliado ao tratamento medicamentoso quando necessário. Tendo em vista que o TAG tem curso crônico, é fundamental desenvolver cuidados especiais na prevenção de recaídas. Além disso, a escolha das técnicas por parte do terapeuta será avaliada considerando a singularidade de cada caso e a sua demanda.

Considerações Finais

Compreende-se que a TCC contribui para a atuação do psicólogo tanto na prática clínica, quanto no contexto hospitalar por apresentar uma boa resposta de curto e de longo prazo. Enfatiza-se a relevância do preparo e capacitação profissional, a fim de que as práticas sejam baseadas em evidências científicas. Espera-se que o presente capítulo possa contribuir para a ampliação do conhecimento acerca do TAG no contexto clínico e hospitalar, bem como provocar inquietudes que fomentem iniciativas relacionadas à produção de conhecimentos acerca da temática. Sugere-se que haja continuidade na investigação sobre as diferentes possibilidades de intervenções no tratamento do TAG, incluindo demandas atuais como o COVID-19.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDREATINI, R., BOERNGEN L, R., ZORZETTO, F. D. **Tratamento farmacológico do transtorno de ansiedade generalizada: perspectivas futuras**. Revista Brasileira de Psiquiatria. V.23, n.4, p. 233-242. 2001.

BECK, J. S. **Terapia Cognitivo Comportamental – Teoria e Prática**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRENTINI, B. C. et al. **Transtorno de ansiedade generalizado no contexto clínico e social: revisão de literatura**. Nucleus, v. 15, n. 1, p. 237-248, 2018. Disponível em: <<http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2700>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CLARK, D. A., BECK, A. T. **Terapia Cognitiva para Transtornos de Ansiedade – Guia do terapeuta**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LEAHY, R. L. **Livre de ansiedade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEAHY, R. L., TIRCH, D., NAPOLITANO, L. A. **Regulação Emocional em Psicoterapia: Um Guia para o Terapeuta Cognitivo-Comportamental**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MULLER, R. M., GUIMARÃES, S. S. **Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida**. Campinas: Estudos de psicologia, v, 24. n. 4, p. 519-528. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n4/v24n4a11.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

Organização Mundial de Saúde-OMS. **Depression and other common mental disorders: global health estimates**. Geneva: WHO; 2017. Disponível em: <<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

PERON, N. B., SARTES, L. M. A. **Terapia cognitivo-comportamental no hospital geral: revisão da literatura brasileira.** Rev. Bras. Ter. Cogn. , v.11, n.1, p. 42-49. 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20150006>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PITTA, J. C. N. **Como diagnosticar e tratar transtornos de ansiedade.** Revista Brasileira de Medicina, v. 68, n. 12, p. 6-13, 2011.

RICE, P.L. **O enfrentamento do estresse: estratégias cognitivo-comportamentais.** In: V.E. CABALLO (org.), Manual para o tratamento cognitivo-comportamental dos transtornos psicológicos da atualidade. São Paulo, Santos Editora, p. 301-336, 2007.

YOUNG, J. E., KLOSKO, J. S., WEISHAAR, M. E. **Terapia do Esquema: Guia de Técnicas Cognitivo-Comportamentais Inovadoras.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

Educação: uma porta para o futuro que se mantém semiaberta

Tânia da Silva

Introdução

O presente estudo aborda como tema a Educação na contemporaneidade qual é entendida como uma porta aberta para o futuro. No entanto essa pesquisa visa mostrar que está porta não está totalmente aberta, pois as dificuldades encontradas na educação nos últimos dez anos deixaram em situação de alerta tanto para educadores por parte das determinações em leis criadas pelos órgãos educacionais, quanto para os educandos que deverão estar em cumprimento com essas obrigatoriedades².

Sendo assim, essa pesquisa justifica-se ao saber que as leis e as normatizações são criadas para serem cumpridas, mas muitas instituições preferem ignorar e agem conscientemente sabendo que existe toda essa parte democrática, mas escolhem continuar o trabalho com métodos não mais formais, ou seja, sem o cumprimento das normas alizadas, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) material este que está disponível como uma ferramenta necessária para auxiliar o professor durante sua atuação profissional, porém poucos leram na íntegra e conseguiram levantar apontamentos sobre a mesma.

Contudo, esse estudo tem como objetivo geral analisar as mudanças que a educação passou nos últimos dez anos, mais especificamente irá conceituar como era a educação entre os anos de 2010 a 2019; analisará a educação em 2020 e por fim, irá propor sugestões para que possamos ter uma educação totalmente desenvolvida em espaços públicos e privada, onde as dificuldades vivenciadas sirvam de escudo e que possam ser sanadas ao mais rápido possível, uma vez que a educação é conhecida como uma porta aberta para o futuro.

Neste sentido, a pesquisa visa problematizar como a educação de hoje poderá ser uma porta totalmente aberta no futuro? Para responder a esta pergunta, será realizado um recorte de literaturas qualitativo com base nos dados fornecidos nos últimos dez anos. A presente pesquisa tem como palavras chave: Educação. Desafios. Anos 2010/2020.

² Obrigatoriedades essas que são impostas pelas por órgãos que trabalham em prol do Ensino Público, como o MEC, as secretarias de ensino, e determinadas em leis constitucionais.

Educação: como era a educação nos anos de 2010 a 2019?

A história da educação brasileira ao longo dos anos passa por uma longa trajetória, entretanto, ela se mantém enraizada e solidificada em leis, decretos, constituições, artigos, enfim, enraizada onde os argumentos podem criar e recriar estratégias tanto de mudança quanto de qualidade, com o auxílio de novas ementas.

Além disso, ela é marcada por muitos fatos históricos que ficaram registrados tanto na memória dos profissionais que atuaram durante essa incrível fase, quanto em documentos que dataram esses fatos. Falar da história da educação é propor para o próprio pesquisador um desafio, uma vez que esses acontecimentos falam de um período onde a educação foi muito pouco valorizada, ainda sabendo que ela é a chave para o desenvolvimento e crescimento da sociedade como um todo. Falar da educação é fazer uma viagem aos fatos acontecidos e analisar o porquê e como aconteceram determinadas consequências que cicatrizaram de forma errada no âmbito social e educacional.

Partindo desse ponto de vista, compreende-se que a educação no Brasil confronta-se com inúmeros desafios nas várias instâncias, principalmente quando se trata de uma educação provocante. Ao analisar a educação como um direito de todos, amplia-se esse leque e deixa o sistema de ensino ainda mais desafiador ao passo de criar um sistema que atente as necessidades de milhões de pessoas ao mesmo tempo.

Esse sistema de ensino, segundo Saviani, é compreendido de várias maneiras, até mesmo como algo sem sentido, pois a ação do homem possibilitou estratégias para definir estruturalmente o que passaria a ser compreensível. Difícil de entender, no entanto o autor define seu ponto de vista de educação emitindo os valores que fundamentam os fins, que se referem sobre uma base geradora das gravidades de ordenação dos elementos que associam o processo educativo (SAVIANI, 1999, p.120).

Para descrever sobre a educação e ao mesmo tempo sobre os desafios vivenciados pelo PNE³, é necessário conhecer sua estrutura qual é atrelado pela LDB⁴. Essa lei que rege a política de educação do Governo Federal contemplada juntamente com a Carta Magna de 1988, quais se objetivam em considerar e garantir gratuita, pública e obrigatória o ensino para todos.

Outro ponto que merece ser ressaltado são as lutas constantes vivenciadas pelos educadores quais se remetem ao ajuste de salários, carga horária, horas atividade no espaço escolar com materiais de pesquisa inovador, com relação aos alunos busca-se a redução de evasão escolar, diminuição de alunos com atraso escolar, por isso a necessidade de existir o EJA⁵, para eles, mais materiais, pois os que vêm as escolas são poucos, quase sempre faltan-

³ PNE: Plano Nacional de Ensino sob a Lei Federal nº 13.005/2014.

⁴ LDB: Lei de Diretrizes e Bases na Educação atual 9394/96.

⁵ EJA: Educação de Jovens e Adultos.

do vale ressaltar também a necessidade de uma estrutura pedagógica incluindo um espaço escolar de qualidade onde os alunos tenham garantido seu direito de ensino aprendizagem. Todas essas questões estão descritas na LDB sob a LEI 9394/96.

Entre tanto, encontram-se nos registros das políticas públicas os temas das guerras qual a educação sofreu ao pensar em educação para todos. De sorte que existe uma probabilidade de mudança para a nova pedagogia qual vem “baseada no exercício ético de participação na busca pelo consenso que supere as disputas pela garantia do direito à educação para todos” (BIZELLI, 2011, p. 28).

Essa mudança pedagógica acoplada de desafios vem mostrando o quão forte é esse Sistema de Ensino. Falzetta (2016) resalta que se voltar ao passado e perguntar para as pessoas de mais idade como era a educação nos anos anteriores, cada um descreverão as fases que marcaram isso mencionando os anos de 70 e 80. Já nos anos 90 o ensino se desenvolveu de maneira assídua, o que chega em 2000 com uma cara totalmente diferente, pois nessa época o SAEB⁶ passou a oferecer métodos para avaliar externamente a qualidade do ensino público ofertado (JOHANNPETER, 2009).

Os acontecidos que marcaram a evolução histórica da educação, Saviani (2013) faz uma relação sobre o que é a escola pública na atualidade e resalta que as bases para o que chamamos hoje de escolas públicas vêm desde as reformas imperiais e provinciais, ou seja, foi necessário acontecer o período de transformação, de adaptação para que a sociedade hoje vivesse uma política socioeducativa.

Nas concepções de Saviani (2008) para entender o processo de evolução do ensino público no Brasil é necessário voltar às políticas educacionais e as concretizações da ditadura militar no Brasil, pondo destaque nos aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira. Segundo ele:

O marco iniciador dessa nova fase é o ano de 1969, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, mesma data em que foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. Igualmente, em 1969 foi aprovado o Parecer CFE n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia. Deve-se observar que, por meio do Fórum “A educação que nos convém”, a entidade empresarial decidiu atuar como um grupo de pressão junto ao Estado, recendo que a resposta do governo à crise do ensino superior não correspondesse às suas expectativas (SAVIANI, 2008, p. 7).

Com a fase da militância, muitas mudanças no sistema de ensino aconteceram. Entretanto, as dificuldades não mudaram muito de patamar a educação é considerada uma porta aberta para o futuro, mas com todos os pontos negativos que encontra-se até o presente momento, ela pode ser con-

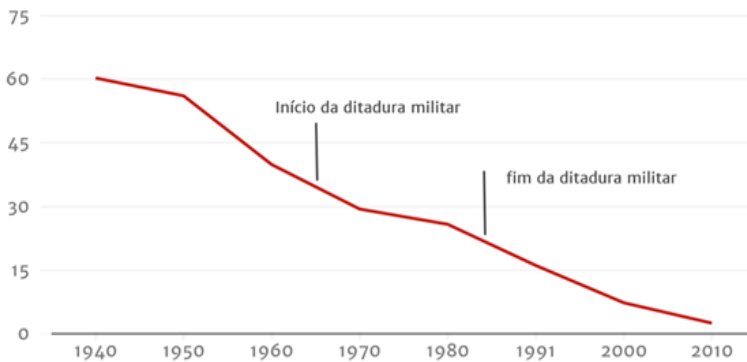
⁶ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica (JOHANNPETER, 2009).

siderada uma porta semiaberta para o futuro por ainda ser um ponto chave para discussões, desavenças, desvios de verbas e outros fatores, quais são ao mesmo tempo, desconhecidos para inúmeros brasileiros até os dias atuais.

O incidir dos anos leva a uma compreensão diagnóstica ao passo de entender que tais mudanças na educação acontecem devido aos administradores, diretores, coordenadores, empresariais quando visam fins lucrativos, bem como na figura principal, sendo este deixado de lado, o aluno (MORAN, 1999). Em outras palavras, todos os órgãos são competentes para ofertar ao aluno um ensino com qualidade, mas as más administrações oferecem a mesmice, todo ano letivo, e a escola deixa de ser atrativa para seus educandos.

Neste contexto, Cunha (2018) busca resultados quanto ao nível de alfabetização nos anos em que a Ditadura Militar acontecia. A pesquisadora analisou dados apresentados no site do IBGE no Censo de 2010 e conclui que nessa época, muitas crianças, adolescentes e adultos estavam em sala de aula, mas intermediado por rigorosas leis, poucos eram os que saíam totalmente alfabetizado, ou seja, para muitos na época a obrigatoriedade de ensino não condizia com a qualidade, se aprendessem estava ótimo, se não, era passado de ano igual os demais. Os estudantes eram obrigados a estudar sobre qualquer custo, e isso refletiu nos números de redução com a taxa de analfabetismo no Brasil. Para autora supracitada, durante o período de democracia, o ingresso aos estudos no ensino fundamental permaneceu universalizado, sendo apenas 2,5% das crianças de 10 a 14 anos eram analfabetas como está representado no gráfico 1.

GRÁFICO 1: Evolução do analfabetismo infantil: taxas de analfabetismo de crianças de 10 a 14 anos no Brasil.



FONTE: CUNHA (2018).

Com relação a taxa de analfabetos, o gráfico 1 apresentou uma pequena decadência de 1940 para 2010, pois o país convive com as crises econômicas e políticas sucessivamente. Por outro lado, se analisar a idade das crianças representadas nesse período, que são de 10 a 14 anos, idade funda-

mental que necessitam estar em sala de aula, cria-se um paradigma com relação aos adolescentes de 15 a 17 anos, se estes estão dentro do mercado de trabalho ou pensando em um curso superior, ou seja, só se valorizavam os adolescentes de 10 a 14 anos?

Vale reprimir que a idade mínima de 04 a 17 anos ainda não valia em 2010. No entanto, foi analisado para a conclusão deste gráfico um período de 70 anos, neste caso, não são favoráveis os números de analfabetos, pois é notório que para chegar a esse valor, a educação andava em passos lentos mesmo ainda na sombra da ditadura militar.

Em contra partida, nesse percurso de tempo, concentrado na Ditadura como um processo de rigidez onde forçavam as crianças, jovens e adultos a frequentar a sala de aula, número apresentado no gráfico é baixo com relação aos anos pesquisado. Em outra pesquisa, os números de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola no Brasil caíram 4,8% de 2012 em relação a 2011, ou seja, no período de um ano. Entretanto muda a idade pesquisada. Já em 2012, a taxa de jovens de 15 a 17 anos cursando a escola foi de 84,1% da população nesse nível de idade. Dos 10,4 milhões de jovens dessa faixa etária, 8,7 milhões estão na escola (BRASIL, 2020).

Esses apontamentos ressaltados acima são consequência de um processo de dificuldades brasileira educacionais. Além dessas, o setor financeiro da educação também sofreu os impactos, uma vez que para manter um ensino de qualidade o governo demanda verbas para as instituições competentes. Entretanto, o descaso com a educação é visível, pois ao mesmo tempo, que as instituições recebem altos valores, os “laranjas” provocam desvios significativos, quais impedem de ofertar aos educadores uma formação pedagógica mais qualificativa.

De sorte que foi nesta época em que a democracia esta muito ativa, já existia a criação das constituições, leis e determinações. Durante a fase de governo democrático, época que houve a redução do analfabetismo infantil, cresceu o livre-arbítrio para ensinar, universalização do Ensino Fundamental, a queda nas taxas de reprovação, a ampliação de vagas na pré-escola, bem como o aumento dos investimentos em Educação básica. Essas são as conquistas da democracia. Embora a fase ter sido vivenciada durante o regime militar, houve-se uma expansão expressiva do Ensino Fundamental e melhoras nas taxas de alfabetização bem como a consolidação desses progressos se consolidaram (CUNHA, 2018).

Com o passar dos anos, o ensino vem mostrando novas fontes para alterações em seu sistema educacional. No entanto, em 2006, é criado um movimento “Todos Pela Educação⁷”, qual completou seus 10 anos em 2016. Esse programa foi construído com base nos dados e fatos ponderados pela

⁷Todos Pela Educação: é um movimento que mobiliza todos os setores da sociedade para a defesa de uma Educação Básica de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros (JOHANNPETER, 2009).

educação como errado, como uma tentativa de “melhorar” o sistema educacional.

Esse planejamento foi criado pensando que se chegaria em 2022 com um plano redondo, perfeito, mas nem tudo é aceitável, essa perspectiva tomou outro caminho, pois “mostram que, apesar dos avanços, não seria possível alcançar os percentuais desejados em 2022” (JOHANNPETER, p. 07, 2009).

Apesar de manter uma aparência marcada por greves e manifestações políticas, o Censo de 2010 relata que desde o início do ano de 2000 até 2010 uma série de fatores dar-se-á ao fato das mudanças ocorridas, entre elas, o rendimento escolar aumentou e caiu a taxa de mortalidade infantil (BRASIL, 2012).

Preocupados com a crise educacional, o Sistema de Ensino, buscou apresentar soluções para os seus coligados, sendo essa a implementação de programas que visam a permanência integral do aluno na escola onde se asseguram pelas Diretrizes Curricular Nacionais de Educação em meados de 2012 (LECLERC; MOLL; 2012)

Ainda em 2009, Ferreira (2013) coloca a Emenda Constitucional nº 59 qual determinou a ampliação da obrigatoriedade escolar para 4 a 17 anos até 2016. O assunto foi reforçado pela Lei nº 12.796 em 2013. Nessa visão aumentariam o número de alunos nas escolas, mas faltariam salas de aulas adequadas para suportar a demanda que seria obrigada a receber nas instituições educacionais.

Segundo a autora supracitada, a ideia de receber mais alunos e por mais anos na escola mexeria com outra questão importante, sendo o piso salarial nacional de 950 reais para os docentes que se aprovou em 2010. Foi proposto ainda aos educadores que eles teriam que dedicar um terço da jornada de trabalho à formação e planejamentos. Nesse mesmo ano, o ministro Fernando Haddad encaminhou uma nova versão do PNE para o Congresso, no entanto, o documento não foi concluído e segue em discussão até os dias atuais (FERREIRA, 2013).

Outro ponto pertinente às dificuldades da educação brasileira está interligado aos assuntos de saneamento básico e a fome. De certo modo indiretamente, mas a falta destes recursos repercute muito no desenvolvimento da educação brasileira. Foi pensando nessa defasagem que os ministérios criaram os programas de apoio às famílias e principalmente para que as crianças estivessem frequentando os bancos escolares, o programa “Fome Zero”, “Bolsa Escola” e “Bolsa Alimentação”, programas esses que exigem das famílias a frequência assídua das crianças nas instituições escolar (MONTEIRO, 2003).

Com o passar dos anos, em 2018, Ana Cedro publica uma matéria e usa como abertura a seguinte charge:

FIGURA 1: Descaso no Ensino Público no Brasil.



FONTE: CEDRO, A. (2018).

No entanto a charge faz uma conclusão de que se o ensino público fosse realmente valorizado o Brasil não estaria em situações decadentes (CEDRO, 2018), entretanto o país necessita investir um valor maior do que diz investir atualmente para garantir uma educação pública de qualidade da creche até o ensino médio segundo estudos realizado em junho de 2018 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) (CEDRO, 2018).

Por fim, pode ser considerada a educação como um mero interesse em comercialização entre os materiais pedagógicos, apostilados adotados por alguns municípios, sendo desnecessário, uma vez que o MEC disponibiliza- o “gratuitamente” pelo PNLE⁸, enquanto isso cresce as escolas particulares cobrando abusivamente as mensalidades e todo o material didático. As escolas do município notoriamente encontram- se necessitadas de reformas, já outras com seu estado de construção parado há anos, pois a falta de verbas impedem os alunos estarem estudando dignamente em uma escola de qualidade. Essa falta de escolas deixam superlotadas as salas de aula, cooperando com o aumento do descaso na educação.

Toda essa renúncia mencionada até aqui com a falta de investimento nos setores educacionais e da saúde pública fará todo sentido no próximo capítulo, pois com o surgimento da pandemia, as escolas não têm condições de manter seus alunos em sala de aula. Portarias estão decretando o fechamento das portas por tempo indeterminado, ou até que a situação se estabeleça. Veremos a seguir, como percorre o ensino no ano de 2020.

⁸ PNLE: Programa Nacional do Livro Didático.

Educação: como esta a educação no ano de 2020?

O texto apresentado anteriormente conceituou algumas das dificuldades vivenciadas no Brasil envolvendo o contexto educacional. Não sendo possível relatar ano após anos devido às inúmeras ações vivenciadas nessa perspectiva histórica social. Fez-se um recorte nos principais argumentos. No entanto, a história abre-se um parêntese e dá o início de um novo capítulo diferentemente dos anos de 2010 até 2019, um período de dificuldades entre gemidos comoveu a população brasileira onde a educação aliada com a saúde continua sendo um descaso para a classe governamental.

O ensino em geral começou neste presente ano com muitos desafios e dificuldades sem ao menos entendermos como deparados com um entrave onde impossibilitou a ação de inúmeros projetos voltados para o sistema de ensino, quais foram discutidos pelo PNE em 2001 a 2010 para que suas obras em 2020 já estivessem funcionando a todo vapor.

No alvo de tais desenvolvimentos, o ano de 2020 deixaram as classes governamentais ansiosas aguardando as festas carnavalescas, pois sabiam que esse seria um dos principais movimentos econômicos que mais repercutiriam na economia do país. Logo após sua manifestação, as notícias se espalharam rapidamente, os mercados fecharam as portas e as escolas cancelaram as aulas. Por quê?

Porque os países vizinhos já estavam vivendo a pandemia do Coronavírus, COVID -19⁹, isso ainda no final do ano de 2019, mas se mantiveram em silêncio até essa tal movimentação econômica acontecer o que cooperou para o cancelamento de toda a construção de conhecimentos sobre o que tange a Educação, uma vez que para permanecer conectados e estudando, professores e alunos necessitam ficarem horas na frente de um computador. Entretanto, com toda essa circunstância deixou-se para traz muitos estudos e conceituações sobre o que se conceituava Educação.

Segundo os dados do MEC (BRASIL, 2020) essa substituição de aulas presenciais por digitais se deu por meio da Portaria nº 343 qual se destinou inicialmente ao curso superior integrante do Sistema Federal de Ensino. Logo após, a Portaria nº 343 passou por modificações e acrescentaram-se mais duas Portarias sendo a de nº 345 e 356/2020 (BRASIL, 2020, p. 01).

Entretanto, os dois fatores que mais sofreram essas ações foram a saúde e a educação, pois a economia só será recuperada quando o nível de infectados no Brasil diminuir. Todo o desvio de verbas fez grande diferença para atender os milhares de brasileiros infectados pelo Coronavírus. A falta

⁹ COVID-19: O Coronavírus é uma família de vírus que causa infecções respiratórias, conhecida desde a década de 1960. Um novo coronavírus foi descoberto em 31/12/19, após casos registrados em Wuhan, na China, e a doença foi chamada de Covid-19 ou Sars-Cov-22. Embora comecem a aparecer evidências de que a China omitiu informações iniciais sobre a nova doença, e com isso perderam tempo precioso na divulgação dos fatos, o que poderia impedir que mais pessoas se contaminassem, em um momento seguinte de maior transparência, o governo conseguiu que a epidemia ficasse restrita à província de Hubei, onde está Wuhan (HARVEY, 2020).

de recursos médicos colocou em risco a saúde de milhares de profissionais, bem como seus familiares. Preocupados com o número de mortandade que estava para acontecer, os governadores dos estados decretaram ordens para o fechamento das escolas em todo o Brasil.

A partir da data de 16 de março do respectivo ano, os professores e equipe gestora começaram a ser desafiados, pois em momento algum, foram preparados para trabalhar de forma remota com seus alunos. Revoltante? Sim, até sufocante pode ser considerado, uma vez que aumentou o número de horas trabalhadas por esses profissionais na esperança de atender toda a população de estudantes e de educadores que chega por volta de 50 milhões de brasileiros (BRASIL, 2020).

Em contra partida, o isolamento foi necessário para a redução no número de pessoas infectadas evitando a contaminação em outras pessoas, além disso, a OMS¹⁰ estabeleceu como necessidade urgente o tratamento dos casos identificados em testes massivos (VALENTE, 2020). A triste realidade influencia os fatores socioeconômicos são, nesse momento, categóricos na metodologia saúde-doença e na estratégia de isolamento social, tomada como medida de redução da vulnerabilidade da população tropeça em um quadro social complicado agravado pela crise econômica que aflige países em desenvolvimento, como o Brasil (FARIAS, 2020).

Na intensão de cumprir como objetivo do ensino para todos, os profissionais elaboraram atividades apostiladas para enviar aos alunos quais mais tarde seriam recolhidas e corrigidas para que o processo de avaliação e participação do estudante estivesse acontecendo. Em outro momento, esses educadores começaram a fazer vídeo aulas, postando no canal *youtube* possibilitando as famílias o acesso quando necessário.

Por não ter tempo de preparar essas aulas corretamente, o aplicativo de *WhatsApp* vem sendo uma das principais fontes de recurso metodológico, uma vez que facilita a comunicação entre pais e professores, principalmente nos níveis de educação infantil e anos iniciais. Nessa tentativa, os professores do ensino fundamental de 6º a 9º ano e médio, criaram grupos no aplicativo para postar as atividades do dia a dia, estes usam as plataformas do *Google Classroom*, *Moodle*.

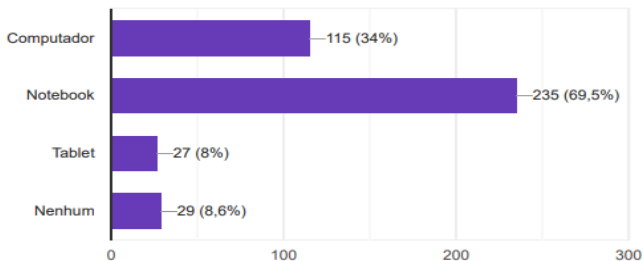
Neste momento, há escolas que estão mandando atividade impressa para seus alunos, pois não tem o material que, segundo o MEC, é encaminhado para todos gratuitamente. A falta do livro didático do aluno deixam as aulas baseadas em conteúdos da internet. Segundo pesquisadores¹¹ do Instituto Federal do Paraná *Campus União da Vitória*- PR, o número de alu-

¹⁰ OMS: Organização Mundial de Saúde.

¹¹ Os dados dos gráficos 2 e 3 foram constituídos para analisar a probabilidade do contínuo com as aulas remotas no Campus de União da Vitória – Paraná. (IFPR, Posicionamento do Campus União da Vitória Quanto ao Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas não Presenciais Durante o Período de Suspensão do Calendário Acadêmico do IFPR. 2020. Disponível em: <https://uniao.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/Nota-Oficial.pdf>. Acesso em: 21 de maio, 2020.

nos que não tem acesso a internet por nenhum meio, deixa as atividades em situação de alerta. Para realizar essa pesquisa, buscaram os 338 alunos do ensino Médio e do primeiro ano do curso de Agronomia da Instituição.

GRÁFICO 2: Quais desses equipamentos você possui que podem ser utilizados para as atividades remotas (pode marcar mais de uma resposta)?

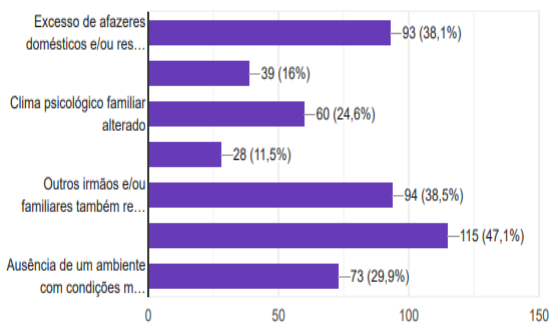


FONTE: BRASIL (2020).

Infelizmente essa não é a única dificuldade que a educação está atualmente enfrentando. Mesmo com o custo mais acessível dos aparelhos de celular, a realidade brasileira vive os reflexos da ditadura e da má administração nos governos que antecedem os anos de 2020, o que se entende que nem todos possuem aparelho celular e quiçá outro meio para acompanhar essas aulas remotas.

Essa estrutura de ensino provocou um desleixo por parte da sociedade acadêmica em geral, uma vez que os alunos entram nos sistemas de aula disponibilizados, respondem as chamadas e postam quando necessário o conteúdo para as supostas avaliações. Com isso o que se ganha são resultados em números e não em desenvolvimento de aprendizagem. Entretanto, o IFPR, buscou abordar outros pontos significativos que pudessem desviar sua atenção quanto à permanência dos estudos remotos conforme apresenta o Gráfico 3.

GRÁFICO 3: Quais dos fatores a seguir, você acredita que podem atrapalhar ou até inviabilizar seus estudos em casa? (pode marcar mais de uma resposta):



FONTE: IFPR (2020)

Na análise do gráfico 3, é notório que os alunos não estão dedicando aos estudos corretamente. A figura do professor por mais desvalorizada que seja é de extrema importância na vida do aluno. Em isolamento social, estes alunos no presente momento estão em suas casas e, no entanto, outras situações começam a provocar irritabilidade, sendo que a escola por vezes é o refúgio para muitos.

Por intermédio da resposta dos alunos o Campus da Cidade de União da Vitória – Paraná decidiu sobre a Resolução IFPR nº 10, de 11 de maio de 2020 a não realização das atividades remota. Isso tudo entra em consideração as questões socioeconômicas, psicológicas, bem como:

A incerteza da data de retorno às atividades presenciais, mediante a possibilidade de ocorrência de novas interrupções no calendário causadas pela Covid-19; A adesão não acarreta obrigatoriedade de todos os componentes curriculares serem ofertados nesse momento; A preocupação com os alunos formandos no que tange as atividades de estágio e conclusão do ensino médio; A redução de acúmulo de carga horária, no que diz respeito às reposições, no retorno das atividades presenciais; A possibilidade de selecionar conteúdos cabíveis de serem trabalhados não presencialmente nos componentes curriculares, bem como a interdisciplinaridade entre os componentes; A condição de reposição da carga horária trabalhada remotamente, para os alunos que não tiverem acesso às atividades não presenciais, no retorno do calendário; A necessidade de interação com ambientes virtuais se, por necessidade sanitária, ocorrer a prorrogação da suspensão do calendário (IFPR, 2020, p 01);

Devido ao aumento de casos mesmo após os sessenta dias de isolamento social¹² essas manifestações ocorrentes deixam as instituições incertas de datas para retornarem suas atividades pedagógicas presenciais, mas propõe que comecessem a buscar estratégias para manter em segurança os alunos, sendo que não há até a data de virde e quatro de maio do presente ano, não tem vacina contra o COVID- 19. A decisão do Campus, posteriormente chegará para outras secretárias que possivelmente trabalharão com a mesma possibilidade de cancelamento em suas atividades, enquanto o vírus ainda encontrar-se resistente no âmbito social.

Outra questão a ser ponderada são as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que o MEC, realiza anualmente com os alunos concluintes do ensino médio. Essas provas estão pré-agendadas para novembro, devido a pandemia do Covid_19, o MEC poderá adiar para mais trinta ou sessenta dias conforme nota esclarecedora (BRASIL, 2020).

Com relação ao adiamento das atividades do ENEM, o MEC também cuidou de informar as mudanças no calendário escolar, sendo esse um dos principais instrumentos que norteia todo o andamento escolar, porém não o único. Ele precisa ser bem elaborado, sistematizado e aperfeiçoado para atender toda a demanda exigida. Contudo ele deve ser flexível, de modo a se adequar com a necessidade dos alunos, tomando como exemplo, os

¹² Datado a partir de 16 de março de 2020.

acontecimentos atuais vivenciados em decorrência do COVID-19 (BRASIL, 2020).

No Brasil, o sistema de divisão do tempo dentro do calendário escolar é definido por lei, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), de 1996, no parágrafo segundo de seu artigo 23 a Lei em seu inciso 2º do artigo 23 explica que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996, p. 02).

Em contra partida, as aulas remotas não farão bem para os alunos em todos os níveis de ensino no decorrer de 2020. Muitos clamam pela volta imediata as salas de aulas mesmo sabendo o caos que vive a educação pública brasileira, mas por outro lado, esses mesmos não entendem que o país não suporta nos hospitais um grande surto da pandemia, sendo essa a principal causa do isolamento social, e como ficarão essas aulas? Como poderemos aprender com esse estudo e buscar soluções em para que o Brasil consiga ofertar uma educação com qualidade aos estudantes das escolas públicas? O capítulo a seguir apresentará algumas propostas emergenciais para que possa ser superada essa defasagem na educação.

Educação: proposta pedagógicas emergências para superar defasagem na educação

Os capítulos anteriores apesar de apresentar um recorte na história da educação, mostraram a real diversidade enfrentada entre os dez últimos anos quando se pensou em um ano de mudança positivamente para a educação, todavia, essas foram rompidas e subsidiadas por técnicas inovadoras, quais foram ofertadas ao decorrer dos anos para os educadores, porém ignoradas pela maioria deles. Deste modo, este capítulo vem apresentar uma proposta estratégica de ensino que poderá ser eficaz no decorrer do ano letivo de 2020 e de seus subsequentes quando ainda estiver em processo de recuperação da pandemia causada pelo Coronavírus.

No que tange a educação, em meados de março a abril do ano deste mesmo ano, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) percebera que estavam vivendo profundas transformações na educação solicitou imediatamente uma alteração na votação do Novo FUNDEB, pois consensualmente debateram as probabilidades bem como as dificuldades para a Educação em âmbito nacional (APOC, 2020).

Segundo a *live* apresentada pelo Novo FUNDEB (2020) datada em vinte e sete de abril do atual ano a professora e redatora Dorinha Rezende explica a real situação de transmissão da PEC 15/15, ressalta que mesmo o governo federal estando ciente do caos que se encontra com a educação não

quer votar a adesão do NOVO FUNDEB¹³, no entanto, Resende explica que esse é o momento essencial, pois não há prazo suficiente para a prorrogação do mesmo (APOC, 2020).

Explica ainda que esse financiamento para a educação é de extrema importância, pois é necessário para a construção da educação básica, garantindo o direito dos alunos em aprender. Para Rezende, começa aí os novos desafios que obrigarão as prefeituras a contratarem mais profissionais adaptando novas metodologias, assegurando que nenhuma criança, adolescente ou jovem das instituições públicas fique desamparada, sendo que mesmo com a situação econômica em calamidade emergencial buscarão atender os municípios como um todo (APOC, 2020).

Na *Live*, Resende explana também que devem se preocupar não somente com a situação hoje, mas com a volta às aulas presenciais para que a desigualdade não seja motivos de desistência entre os estudantes, pois assim como muitas crianças, jovens e adultos estão tendo acesso às aulas remotas, outros nem se quer conseguem manter pago as contas de água e luz (APOC, 2020).

Para que a educação deixe de ser uma porta semiaberta para o futuro, perspectivas socioeducativas precisam ser tomadas. Segundo Pedro Gorki (APOC, 2020) não dá para falar de educação em tempos de pandemia sem pensar na vida depois deste surto do covid-19. É necessário pensar na educação como um todo e com outros olhos.

Os professores encontram-se desesperados com o novo método de ensino. Em 1999, Moran trabalha com a ideia de que na época já deviam estar em processo de transformação e adaptação com o uso da tecnologia em sala de aula. Em vários contextos foi elencada essa questão, ao mesmo tempo em que muitos educadores procuraram ignorar essa informação o autor explica que:

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 1999, p. 01).

Ao contextualizar o autor, entende-se que se os professores estivessem a vinte anos atrás, compreendidos o acesso da tecnologia em sala de aula, hoje reduziriam a dores de cabeça e o excesso de trabalho remoto. Em contra partida, as escolas que pouco ganha os benefícios do governo necessi-

¹³ O Sindicato APEOC realizou nesta segunda-feira (27), a live Novo FUNDEB – Reflexos da Pandemia no Financiamento da Educação, debatendo as perspectivas e dificuldades para Educação em âmbito nacional e local. Mediada pelo presidente da APEOC, Anízio Melo, a live teve a participação da deputada federal do DEM/TO, e relatora da PEC 15/15, Dorinha Rezende, o deputado federal do PDT/CE, Idilvan Alencar, a secretária da Educação do Ceará, Eliana Estrela, o presidente nacional da UBES, Pedro Gorki, e o consultor da APRECE, André Carvalho (APOC, 2020).

tam estar em condições para receber seus alunos quando voltarem a ocupar seus lugares.

Desta maneira, os salários da educação precisam ser, entretanto melhor distribuídos entre os educadores bem como os educandos, não somente em tempos de crise do Coronavírus, mas em todo momento, sendo que ambos necessitam ter uma fonte de alimentação, saúde e lazer para que o ensino seja condizente a uma transformação uma vez que a educação é considerada uma porta para o futuro (APOC, 2020).

Por mais que a tecnologia ocupou um amplo espaço na sociedade, existem milhares de pessoas que não possuem o acesso a internet, as atividades quando chegar até esses alunos devem partir de objetivos estratégicos que propiciem a aprendizagem, e não somente fazer por fazer, como por exemplo as provas do ENEM, que se não forem adiadas terá resultados catastróficos no respectivo ano. Precisa-se garantir o padrão de qualidade nas escolas para que ao retornar as aulas não cresça o número de evasão escolar qual regrediu nos últimos dez anos (APOC, 2020).

Em suma, já que os professores da educação infantil e anos iniciais não estão tendo condições de trabalhar o lúdico com seus alunos, ao retornarem para a sala de aula deverão enfatizar essa opção para que a dificuldade convivida seja sanada. Com relação às propostas de atividades pedagógicas, o MEC (BRASIL, 2020) ressalta que:

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais para reorganização dos calendários escolares neste momento devem ser consideradas como sugestões; nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas. O que deve ser levado em consideração é o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia (BRASIL, 2020, p. 14).

Portanto não há como trabalhar com um futuro incerto, mas é necessário que o professor esteja possibilitando o material aos alunos permitindo um acompanhamento mesmo que o processo ensino aprendizagem seja guiado por outros mecanismos como vídeo aula, canais aberto transmissores de aula autorizados pelo MEC, e mesmo assim, vale ressaltar que nenhum aluno deve ser prejudicado por essa situação associada ao Coronavírus, COVID-19.

Mesmo de mãos atadas, os educadores devem arregaçar a manga da camisa e mostrar um trabalho “mais valia”, pois não se têm verbas, condições, mecanismos para que sejam definidas propostas emergenciais para superar essa defasagem na educação. Assim fica claro que cada educador necessita agir com o que sabe e como sabe até que os órgãos responsáveis pelo Ensino apresentem essas inovações, pois os poucos que os educadores sabem, já encontram-se fazendo.

Considerações Finais

Em suma, este estudo despontou um recorte da história da educação vivenciada nos últimos dez anos. A retomada nos períodos em que a ditadura estava em auge, mostrou que foi um alicerce fundamental para o desenvolvimento do ensino no país, pois foi assim que os cursos superiores começaram a existir.

Com o incidir dos anos, o ensino condizente à educação infantil também passa por transformações onde a entrada de alunos com quatro anos de idade começa a ser obrigatório. Houve mudanças notórias no ensino fundamental, pois adveio de oito a nove anos, e no ensino médio, os alunos saem com os dezessete anos. Na visão do MEC, ao aprovar a lei entendeu que seria mais um motivo de assegurar os alunos em sala de aula, uma vez que lhe foram dadas algumas “regalias” como a escolha em disciplinas que querem estudar desde que cumpram a carga horária necessária e as disciplinas curriculares obrigatórias.

Durante o ano de 2020, a era digital foi totalmente usada por todos da educação. Deixou-se a sala de aula repentinamente sem poder se preparar para lecionar de maneira remota. As aulas incidiram neste ano, uma fase em que o ensino à distância necessitou ser inserido desde a educação infantil até superior sem ao menos ter outra opção ou ainda muito que descrever, sendo que dia após dia os casos de infectados pelo novo Coronavírus vêm aumentando, e pior, que acompanhados de morte, quando não conseguem ser curados, ressaltando o motivo do isolamento social e das aulas serem EAD ou Remotas.

Contudo, se o ensino é considerado como uma porta aberta para o futuro considera-se que atualmente ela apresenta-se semiaberta, pois não existe possibilidade de mudanças quando o ensino está sendo desenvolvido em telas de computador e aparelhos de celular ou tabletes. É necessário que os setores responsáveis pelo ensino no Brasil trabalhem com mais estratégias para que as escolas sejam atraentes para os milhares de alunos quando esses estiverem ocupando seus lugares.

Para isso, acreditam que a economia do país precise ser mais bem distribuída entre os setores de saúde, educação e saneamento básico quando estes órgãos estiverem funcionando corretamente, as crianças de hoje entenderão o quanto é importante estar na escola, do contrário, criarão barreiras psicológicas onde entenderão que não é necessário estudar ano após ano se o País continua a mesma de sempre.

Respondendo a pergunta norteadora, a educação será considerada uma porta aberta para o futuro quando for valorizada em sua totalidade, ao contrário, se manterá semiaberta por longos e longos anos. Assim, propor tais sugestões sem que haja possibilidades de retorno às escolas é desafiador, pois até o início do ano, quando o mesmo estava em fase de pesquisa, existia possibilidades de fontes bibliográficas para redigir essa pesquisa, mas de março até maio a pesquisa obteve a necessidade de mudanças em sua

base teórica, ressaltando que se todo o dinheiro que a educação deveria receber estivesse nos caixas, talvez hoje, a história tivesse um final feliz.

Referências

APOC, **Novo FUNDEB e os reflexos da pandemia no financiamento da educação**. 2020. O debate fez parte da programação da 21ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, promovida pela Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8V7C23Uz-Z0>. Acesso em: 23 de maio, 2020.

BIZELLI, J. L. Cidade radical: estratégia para uma democracia sustentável. In: BIZELLI, J. L.; ALVES, J. X. S. (Orgs.). **Gestão em momentos de crise**: programa Unesp para o desenvolvimento sustentável de São Luiz do Paraitinga. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BRASIL, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: Escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=1&idnoticia=2125&view=noticia>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 de maio, 2020.

BRASIL, MEC, Nota oficial | Inscrições para o Enem 2020 serão prorrogadas até 27 de maio. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90351. Acesso em: 23 de maio, 2020.

BRASIL, MEC. Proposta de Parecer Sobre Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de atividades Pedagógicas NÃO Presenciais Durante o Período de Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de maio de 2020.

CEDRO, A. **Educação pública de qualidade custaria até 5 vezes mais, diz estudo**. Revista On_line Novoste, 2018. Disponível em:

<http://www.novoeste.com/index.php?page=destaque&op=readNews&id=35445>. Acesso em: 22 de maio, 2020.

CUNHA, A. R. **A Educação era melhor na época da ditadura?** Revista Nova Escola, 2018, In: IBGE, Censo 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12558/a-educacao-era-melhor-na-epoca-da-ditadura>. Acesso em 15 de abr. 2020.

FARIAS, H. S. **O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade.** Espaço e Economia: Revista brasileira de geografia econômica. 17-2020 Ano IX, número 17. Posto online no dia 08 abril 2020 Edição electrónica. URL:<http://journals.openedition.org/espacoeconomia/11357>. DOI: 10: 40000/espaco economico pacoconomia.11357 ISSN: 2317=7837. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.11357>. Acesso em: 01 de maio, 2020.

FALZETTA, R. **A Educação brasileira melhorou nos últimos dez anos?** 2016. Jornal O Globo. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/educacao-brasileira-melhorou-nos-ultimos-dez-anos.html>. Acesso em: 24 de abr. 2020.

FERREIRA, A. R. **Educação Pós-ditadura: qualidade para todos – História da Educação no Brasil.** Revista Nova Escola, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3432/educacao-pos-ditadura-qualidade-para-todos>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de covid-19. In: DAVIS, M., et al: **Coronavírus e a luta de classes.** Terra sem Amos: Brasil, 2020. Disponível em: <https://terrasemos.files.wordpress.com/2020/03/coronavc3adrus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

IFPR, **Posicionamento do Campus União da Vitória Quanto ao Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas não Presenciais Durante o Período de Suspensão do Calendário Acadêmico do IFPR.** 2020. Disponível em: <https://uniaio.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/Nota-Oficial.pdf>. Acesso em: 21 de maio, 2020.

JOHANNPETER, J. G. **Todos Pela Educação.** 2006 – 2009. São Paulo: 2009.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. **Programa Mais Educação.** 2012. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

MONTEIRO, C. A. **A diminuição da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil.** Revista Estudos Avançados, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n48/v17n48a02.pdf>. Acesso em 02 de abr. 2020.

MORAN, J. M. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD** - uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento “Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes” realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em 05 de fev, 2020.

SAVIANI, D. História da Educação no Brasil. In: SCACHETTI, A. L. **Série Especial: História da Educação no Brasil, de onde vem e para onde vai a escola brasileira.** Revista Nova Escola, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1910/serie-especial-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em 05 de fev. 2020.

SAVIANI, D, **O Legado Educacional do Regime Militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em 16 de maio. 2020.

SAVIANI, D. **Sistemas de ensino e planos de educação:** O âmbito dos municípios. Este artigo resultou, com alguns acréscimos e alterações, da conferência proferida na IV Plenária do Fórum Estadual de Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 17/9/98. Publicado na Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em 28 de jan. 2020.

VALENTE, J. **OMS quer testes e isolamento de casos suspeitos para Covid-19.** Entidade quer realização massiva de testes em pacientes com sintomas. Disponível em: genciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/oms-recomenda-testes-e-isolamento-de-casos-suspeitos-para-conter-covid-19. Acesso em: 20 de mar. 2020;

Ambiente Virtual de Aprendizagem como instrumento de inclusão de EPAEE no Ensino Técnico

*Cledenilson Souza Martins
José Lourione Freitas Bernardino
Marlene Rodrigues
Silas Jader Pereira Silva*

Introdução

A compreensão dos processos que envolvem a educação a distância tem se tornado importante objeto de investigação uma vez que esta modalidade de ensino tão difundida na atualidade ocupa cada vez mais o espaço educacional em grandes proporções e tem se transformado num celeiro de ferramentas tecnológicas educacionais que nem sempre são devidamente usadas no ambiente escolar.

Tomando como parâmetro o modelo da Educação a Distância buscou-se trazer para a educação presencial a utilização das ferramentas tecnológicas e assim inserimos novas metodologias nos processos de ensino e nos processos avaliativos, com ênfase na inovação e na agilidade do feedback entre professor e os alunos.

Nesse sentido faz -se necessário familiarizar-se com os ambientes virtuais com fins e objetivos específicos para que se possa motivar estudantes e como os professores criando um clima estimulador visando melhor interação com uso das ferramentas e ampliando o tempo curricular destinado à realização das atividades da disciplina, cujo caráter prático, implica na otimização do tempo em sala de aula.

Cabe ressaltar que nesse processo, o professor também precisa conhecer seus alunos, suas limitações e potencialidades, reconhecer seus avanços e conquistas. A metodologia de ensino que introduz a tecnologia nos processos de ensino na modalidade de ensino presencial, pode permitir ao próprio aluno organizar seu tempo de estudo, interagir com pessoas, provocar discussões capazes de promover a busca pelo conhecimento tornando-o mais ativo nos processos de aprendizagem. O uso do tempo curricular e a gestão do tempo em prol da aprendizagem é algo muito precioso quando se trata da Educação Especial dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante do aproveitamento do tempo curricular é importante estar atendo aos processos avaliativos para que as conquistas oriundas dessa abordagem metodológica não sejam comprometidas. Neste sentido para que possamos analisar como foi o processo ensino e de aprendizagem, importante se faz verificar se aluno teve um desempenho satisfatório ou não, e desta forma então pensar o que se pode melhorar quando o resultado for insatisfa-

tório. Podemos dizer que tão importante quanto o resultado da avaliação é o processo de avaliação.

Os resultados da avaliação da aprendizagem podem representar mudanças no processo de ensino pois permite ao professor verificar os aspectos a serem melhorados na sua prática pedagógica. Permite ao estudante entrar em contato com suas potencialidades e dificuldades no processo de aprendizagem. Neste contexto a utilização do AVA para realizar atividade avaliativa oportuniza aos alunos mais autonomia e os encaminha para a busca autônoma de conhecimentos possibilitando melhor desempenho e tornando a avaliação um processo de ensino também. O professor passa a exercer sua função de maneira mais ágil e à medida em que ele dá o feedback mais rápido para o estudante, ambos ganham novas possibilidades do uso do tempo em prol da aprendizagem e do ensino.

Cabe observar que substituindo o tempo gasto pelo professor com amontoado de papel tanto em casa como na escola, este tempo pode ficar disponível para que o professor acompanhe e analise o resultado da avaliação e ao refletir sobre os dados, busque novas metodologias para reduzir as dificuldades dos alunos, pois sabe-se que os professores têm diversas turmas e para dar uma devolutiva das avaliações de todos os alunos é um processo moroso.

Bartolomeis (1977) afirma que a avaliação da aprendizagem tem três funções principais sendo a primeira é o prognóstico que verifica se o aluno possui ou não qualidades e os conhecimentos necessários para o curso, estimando seu desempenho futuro, a segunda função é a medida, onde se tem o controle de aquisições, a avaliação do progresso e a análise do desempenho do aluno em dados momentos e em diversas situações e por último temos a terceira função que é o diagnóstico que verifica quais as causas que impede que a aprendizagem ocorra.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Os principais desafios das escolas brasileiras para assegurar o sucesso da inclusão de EPAE são: implantar programas de capacitação aos profissionais de educação para que eles possam conviver com a diversidade, sejam socioculturais, físicas, ou raciais; articular, junto aos poderes públicos, a liberação de recursos financeiros para a aquisição de materiais e recursos pedagógicos para atender as necessidades educativas específicas dos alunos; incluir a família dos Estudantes Público Alvo do Atendimento Educacional Especializado, EPAEE, na escola e eliminar as barreiras arquitetônicas e atitudinais tornando o espaço escolar acessível a todos.

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio para a comunidade escolar. No contexto educacional, é indiscutível a dificuldade de implementar mudanças, ainda mais quando implica na adoção de novas práticas pedagógicas e na utilização de metodologias educacionais

compatíveis com as reais necessidades dos alunos. Porém, enfrentar os desafios é condição essencial para que a escola, de fato, seja para todos.

Dentro da historiografia da educação inclusiva, observamos como algo que se mantém, não devendo ser definida como algo momentâneo ou que deixará de ser importante, pois, nos invoca a reflexão dos diversos aspectos de acessibilidade necessários aos ambientes educacionais.

Nesse sentido, concordamos com Mantoan (2007) que a escola para todos é aquela que respeita a diversidade e possibilita o sucesso da aprendizagem escolar.

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio, tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de garantir o acesso à participação de todos, a todas as oportunidades independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (BRASIL, 2004, p. 8)

A educação inclusiva é apresentada para suprir a necessidade global de que todos, sem exceção, tenham acesso a uma educação de qualidade. Dentro do contexto dos Direitos Humanos, a educação especial preconiza que não haja distinção entre os educandos, independente se estes possuem alguma necessidade educacional especial ou não.

Para Mantoan (2007, p.46):

Em contextos educacionais inclusivos, que preparam os alunos para a cidadania e visam ao seu pleno desenvolvimento humano, como quer a Constituição Federal (art. 205), as crianças e adolescentes com deficiências não precisam e não devem estar fora das turmas comuns das escolas de ensino regular de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, frequentando classes e escolas especiais.

Portanto, em uma perspectiva inclusiva é preciso considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações.

Nesse sentido, a inclusão propõe uma educação para todos, apoiada num propósito de comunidades educativas que satisfaçam as peculiaridades de todos os alunos, sejam quais forem as suas diferenças.

Sánchez (2005, p.15) diz que: "A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade". Dessa forma, a educação inclusiva pressupõe a criação de um espaço adequado a todos os indivíduos, possibilitando-lhes o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da aprendizagem. A escola pode incentivar o indivíduo a incluir-se ao meio social, participar das políticas sociais, partidárias, religiosas, exercerem plenamente a sua cidadania, exigir seus direitos, dar sugestões, respeitar os direitos dos outros e as suas opiniões.

A participação no mundo do trabalho competitivo está implícita na inclusão social, sendo este o fim último da inclusão. Sobre este assunto, Sán-

chez (2005, p. 14) afirma que: "A educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, algo que não deve ser alheio aos governos e estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la. Mais ainda, a inclusão não se refere somente ao terreno educativo, mas o verdadeiro significado de ser incluído. Embora as escolas e suas formas de ensino ainda apresentem dificuldades para ensinar a todos, observa-se que as matrículas de EPAEE na escola comum vem crescendo notoriamente, seguindo o pressuposto de que toda criança tem direito à educação de qualidade, desta forma faz-se necessário o aprimoramento dos sistemas educacionais, pois,

[...] a igualdade de oportunidades é perversa quando garante o acesso, por exemplo, a escola comum, de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais de passar pelo processo educacional em toda sua extensão, por problemas alheios aos seus esforços. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino (MANTOAN, 2011, p. 33).

A educação inclusiva defende a ideia que toda criança é importante no espaço escolar. Por esse motivo, a escola deve oferecer o que tem de melhor e considerar que a educação inclusiva não diz respeito unicamente às crianças com deficiência, mas a todos os alunos que enfrentam barreiras no processo de escolarização.

Acessibilidade

O conceito de acessibilidade ganha com o passar do tempo um sentido que transcende a ideia etimológica de "permitir o acesso a lugares e coisas". Podemos considerar as questões de acesso e inclusão em todas as áreas de atuação humana. Aqui, interessa particularmente os aspectos de acessibilidade no que diz respeito aos espaços de educação, seus recursos, processos e pessoas. Segundo Rodrigues (2018 p.31), as múltiplas dimensões de sentidos de acessibilidade à educação estão compreendidas em: atitudinal, que relaciona o "eu" com o "outro", como devo enxergar e respeitar todo tipo de diversidade; arquitetônica ou física, que diz respeito às barreiras ambientais, de acesso propriamente físico; metodológicas ou pedagógicas, que busca a remoção de barreiras nos métodos e técnicas de ensino; programáticas, que pressupõe políticas públicas para garantia de direitos em forma de normas e regulamentos; instrumental, que remete ao instrumental e ferramentas de estudo, trabalho, lazer; comunicacional, indica a eliminação das barreiras Inter comunicacionais todas; e digital, que busca dispor recursos de comunicação, acesso físico, programas e apresentação de conteúdos em formatos alternativos.

Baseado nestes preceitos, há que se estabelecer que a acessibilidade não está circunscrita ao âmbito do aluno alvo da educação inclusiva. Neste

contexto, em que se busca incluir a todos, destacam-se as dimensões atitudinais e pedagógicas. Segundo Rodrigues (2018 p.30):

Para além das transformações no ambiente físico e práticas docentes, que remetem à acessibilidade física e pedagógica há que se considerar, principalmente, os aspectos que envolvem a acessibilidade atitudinal pois, sem ela, nenhuma outra forma de acessibilidade se efetiva. E sem as garantias de acessibilidade, nenhuma forma de inclusão acontece.

Depreende-se destas afirmações que o uso de recursos tecnológicos, como ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis e disponíveis a todos, pode ser visto como uma boa ferramenta metodológica de inclusão, uma vez que oportuniza de forma relativamente acessível um ambiente, um espaço, que abarca a todos sem separá-los por suas limitações, permitindo a interações com os conteúdos e respeitando o tempo de desenvolvimento de cada indivíduo. A acessibilidade espacial significa, de acordo com Dischinger e Machado (2006, p.36):

Poder chegar a algum lugar com segurança, conforto e independência; entender a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece; e participar das atividades que ali ocorrem fazendo uso dos equipamentos disponíveis.

O desafio da acessibilidade está direcionado para toda a escola e sociedade. Sua efetivação requer, entre outras formas, a adequação da forma como os conteúdos são apresentados. Nesta direção faz-se uma reflexão quanto às atitudes e métodos pedagógicos praticados, tanto para os EPAEE quanto para o restante do corpo discente.

Educação a distância

Para Moran (2002), Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

Lima (2008) nos afirma que na Educação a Distância, ao contrário do ensino tradicional, o estudante torna-se corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, outrora no caminho de desfazer a imagem do professor como detentor do conhecimento e compartilhar com o aluno o papel de construção conjunta do saber. O professor não perderá seu papel de formador, será apenas complementado o processo através de ferramentas e tecnologias que darão caráter interativo a disciplina bem como a discussão de assuntos em chats e fóruns, a entrega de tarefas e textos e também o acesso garantido em qualquer local e horário através da internet. O papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.

Nesse sentido, o aluno está construindo conhecimentos e desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à

profissão e à sua própria vida, no tempo e no local que lhe são adequados, sem a participação do professor em tempo integral.

O educador (professor e/ou tutor) é um mediador deste processo e pode atuar ora em presença física, ora a distância ou virtual, participando do processo de aprendizagem do estudante, ajudando-o a se organizar temporalmente para permanecer atento às necessidades dos saberes e às necessidades sociais de cada disciplina. Para desenvolver esta mediação, ele conta com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como materiais didáticos intencionalmente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação.

Na educação à distância ‘ir à escola’ tem outra conotação, por exemplo, ter um horário de estudo em casa para realizar os fóruns, videoconferências e tarefas on line. Portanto, a questão cultural, de como a sociedade entende uma pessoa realizar um curso pode ter influência na permanência. Para muitos alunos, estar no computador/ internet, ainda significa lazer. Sendo que esta ferramenta poderá contribuir de muitas formas para a aquisição de conhecimento e a interação do professor com os alunos.

As tecnologias na educação a distância tornam o acompanhamento dos alunos pelos professores muito mais viável, desta feita com o uso das tecnologias pode-se ter um acompanhamento dos alunos mesmo separados espacial ou temporalmente. O acompanhamento dentro da perspectiva da educação inclusiva é um fator decisivo na busca pela motivação e no êxito de escolarização das pessoas com deficiência.

Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

Ao longo da evolução da educação a distância ela foi se ajustando as tecnologias de cada período e as ferramentas tecnológicas são, neste século XXI, o que há de melhor em tecnologia para a educação e uma dessas ferramentas é o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA ferramenta esta que surgiu para solucionar o problema de comunicação entre professor e aluno. Segundo Santos, (2003, p.2):

[...]podemos entender como ambiente, tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos, Já o virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. No senso-comum muitas pessoas utilizam a expressão virtual que designar alguma coisa que não existe como, por exemplo: “meu salário este mês está virtual”, “no município X tem tanta corrupção que 30% dos eleitores são virtuais”. Enfim virtual nos exemplos citados vem representando algo fora da realidade, o que se opõem ao real.

Partindo desta ideia Santos (2003) descreve um ambiente virtual como um espaço inesgotável de significação onde os homens e os objetos técnicos se encontram interagindo entre si e assim ampliando a construção do conhecimento e a aprendizagem. O AVA ainda por sua descrição traz interfaces que nos facilitam, o gerenciamento de banco de dados, o controle das informações que estão no ambiente.

Podendo se dizer que o AVA é a representação no mundo virtual das estruturas do mundo real é poder deixar disponível a escola em tempo integral 24h por dia. Conforme Santos (2003):

Ainda hoje, alguns AVA assumem estéticas que tentam simular as clássicas práticas presenciais, utilizando signos e símbolos comumente utilizados em experiências tradicionais de aprendizagem. É impressionante, por exemplo, o uso de metáforas da escola clássica como interface. “Sala de aula” para conversas formais sobre conteúdos do curso, “cantinas ou cafés” para conversas livres e informais. “Biblioteca” para acessar textos ou outros materiais, “mural” para envio de notícias por parte, quase sempre, do professor ou tutor, “secretaria”, para assuntos técnico-administrativos.

O uso do AVA na educação regular permite o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem que a ferramenta proporciona.

Avaliação: conceitos e princípios

A avaliação para Haydt (2000) é um processo contínuo e sistemático devendo ser planejada para que ocorra normalmente ao longo desse processo fornecendo o feedback e permitindo a recuperação imediata quando for necessário, ela também é funcional, porque se realiza em função de objetivos e estes objetivos constituem o elemento norteador da avaliação, é orientadora, pois não visa eliminar alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que possa atingir os objetivos previstos, também é integral porque analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo, incidindo não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre o aspecto afetivo e domínio psicomotor. Estes são os princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino aprendizagem. Lembrando que a forma de encarar a realizar a avaliação reflete a atitude do professor e suas relações com o aluno.

Desta feita notasse que a avaliação da aprendizagem está voltada não em avaliar o aluno, mas em melhorar as práticas do docente. O aspecto de avaliação como atribuição de uma nota deixa de fora as mudanças necessárias para a melhoria do processo.

Avaliação escolar segundo Luckesi (1995) é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

A avaliação da aprendizagem tem sido preocupação constante dos professores porque faz parte do trabalho do docente verificar o rendimento dos alunos diante dos processos de ensino. Cabe ao professor reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos porque o progresso do aluno pode refletir a eficácia do ensino.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação tradicional, produz o fracasso, empobrece o processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto outras possibilidades podem ser usadas na avaliação e as ferramentas tecnológicas podem ser a alternativa viável.

As ferramentas tecnológicas podem levar os professores a práticas inovadoras, deixando de lado a prática da avaliação tradicional que o induz a praticá-la por ser a formas mais fácil de se obter um resultado ou seja uma “ nota”.

Assim o que defendemos neste trabalho em relação a avaliação é que o AVA, e outras ferramentas tecnológicas venham oportunizar tanto ao professor como aos alunos, umas mudanças de paradigmas e com isso a avaliação tenha sua verdadeira finalidade.

É importante desmistificar a avaliação associada a exame, notas, sucesso, fracasso, promoção e repetência e neste sentido o uso da AVA nos processos avaliativos podem indicar uma nova concepção pedagógica de avaliação

Blom, Hastings e Mandaus (1983) apresentam várias dimensões do conceito de avaliação sendo consideradas didática e elucidativa no sentido de esclarecer a natureza do processo de avaliação e seu papel na educação. Dizem eles:

Avaliação é um método de coleta de processamentos de dados necessário a melhoria aprendizagem de ensino. Avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final. A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se desenvolvendo da maneira desejada. A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; em caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. Finalmente a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais.

Com esta concepção abrangente de avaliação sendo considerada como um método e um instrumento e não tendo um fim em si mesma tornando assim um meio para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem, reforça-se ainda mais a necessidade do professor acompanhar o desenvolvimento educacional dos seus alunos explorando procedimento alternativos e eficazes juntando tecnologia e comunicação como ferramentas para que o professor possa ter o resultado deste aprendizado com mais agilidade, para melhorar sua prática pedagógica.

Caminhos metodológicos

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir da oferta da disciplina de programação web ao terceiro ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia de Rondônia – Campus Porto Velho Calama para uma turma de 31 estudantes, sendo 1 com deficiência e 1 professor. Tem como objetivo apresentar parte dos elementos desenvolvidos numa prática pedagógica que utilizou o AVA como ferramenta determinante para inclusão de EPAEE na

educação presencial de maneira que a tecnologia estivesse a serviço do aprimoramento e disponibilidade de acesso aos conteúdos já estudados e também do processo avaliativo dos estudantes. Foram usados os recursos embarcados na plataforma Moodle, ou seja, as ferramentas tecnológicas que facilitaram o acesso ao conteúdo e sua respectiva avaliação.

A disciplina de Programação Web dentro do Projeto Pedagógico do Curso dispõe uma carga horária de 160 horas anuais e tem como finalidade o desenvolvimento dos conteúdos previstos na ementa a seguir:

Fundamentos de sistemas web. Linguagem de Marcação. Folhas de estilos em cascata. Conceito de Linguagem de Programação Web Front-end e Back-end. Acesso e interação de página web com banco de dados. Conceito de Design Patterns na programação web. Desenvolvimento de aplicações com Frameworks front-end e back-end. Versionamento no desenvolvimento web. Princípios de segurança de sistemas web. (PPC. CEPEX Resolução 11/2017 IFRO)

Da caracterização do público estudantil a definição do uso de ferramentas tecnológicas para a adequação do currículo

A turma de estudantes do 3º ano terceiro ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio matriculada na disciplina de Programação Web foi composta por 31 estudantes, sendo que 30 não apresentam diagnósticos de deficiências ou outras condições que requeiram atendimento especializado e um com o diagnóstico de Diplegia Espástica (CID G80.10), Microcefalia, Retinoplastia da prematuridade e TDAH. De acordo com as orientações do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), no desenvolvimento das aulas os professores devem considerar que:

Diplegia Espástica não interfere na capacidade cognitiva nem no raciocínio do aluno;
A eficiência intelectual é compatível com a média inferior;
O aluno necessita de tempo maior para realização das atividades;
A memória de curto prazo imediata apresenta dificuldade leve- déficit para armazenamento de estímulos verbais sistematizados (acadêmicos);
Memória de longo prazo apresenta dificuldade leve e instabilidade em recuperar informações;
O aluno possui boa habilidade para integrar os conhecimentos já adquiridos.
Possui boa leitura;
A ansiedade e o TDAH podem atrapalhar a atenção para resolver exercícios;
A atenção para o desenvolvimento de tarefas precisa ser alternada (mudança contínua de um foco para outro);
Em tarefas avaliativas onde as pistas lhe são mostradas sua performance foi média, indicando que é melhor quando os estímulos lhe são apontados para que possa escolher entre as opções.
É importante a prática de esporte coletivo com pares de sua mesma faixa etária, adaptada as suas necessidades físicas. (NAPNE: IFRO,2019)

Faz parte do protocolo do NAPNE apresentar o EPAEE aos professores por meio de um documento síntese que elenca algumas características e

possíveis caminhos a serem utilizados em sala de aula com o aluno. Formulado e disponibilizado pelo NAPNE, que é o setor que busca auxiliar o professor e o estudante de maneira a alcançar a educação para todos não só pelos aspectos pedagógicos, mas também nos aspectos sociais e convivência dentro do ambiente escolar. É responsável por promover, planejar e executar as políticas de educação para todos. Conforme o disposto no Projeto Pedagógico do Curso (2017) lhe compete:

- I. avaliar e implementar as diretrizes e metas relacionadas às ações em educação especial e ao atendimento educacional especializado;
- II. assessorar as Diretorias de Ensino e os Departamentos de Pesquisa e de Extensão na execução das políticas e ações referentes à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado;
- III. propor, assessorar e monitorar as políticas de inclusão, na perspectiva da educação inclusiva, no tocante à educação especial e ao atendimento educacional especializado;
- IV. suscitar e intermediar as negociações de convênios com possíveis parceiros para atendimento das pessoas com deficiência em suas necessidades educacionais especiais;
- V. propor, programar e monitorar os projetos referentes à educação especial inclusiva e ao atendimento educacional especializado e a busca de recursos para execução dos mesmos;
- VI. elaborar programa de atendimento aos discentes com necessidades específicas, no campus, junto aos docentes e o núcleo pedagógico multidisciplinar, bem como auxiliar os docentes a adequarem as suas aulas conforme o programa definido;
- VII. providenciar adaptação curricular necessária conforme as necessidades dos alunos com deficiência em consonância com os fundamentos legais científicos e tecnológicos;
- VIII. desenvolver, de forma articulada com o ensino, ações de cunho multiprofissional e multidisciplinar, voltadas ao processo de avaliação, diagnóstico e intervenção em necessidades educacionais especiais;
- IX. assessorar metodologicamente os docentes nas atividades didático pedagógicas e, na elaboração dos instrumentos de avaliação no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais;
- X. assessorar os demais setores do campus no que tange às ações em educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e atendimento educacional especializado;
- XI. estimular a pesquisa e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e material didático pedagógico adaptado;
- XII. coordenar a elaboração e implementação do planejamento do NAPNE, via plano de ação anual, a ser encaminhado para a Direção de Ensino e Coordenação Geral do NAPNE;
- XIII. propor ações de visem a educação para o exercício da cidadania, a convivência, aceitação da diferença, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas;
- XIV. articula-se com a Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) e a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN);

Diante do exposto no documento apresentado pelo NAPNE necessário se fez planejar a disciplina de maneira que todos pudessem participar e ter sucesso na aprendizagem e o fato do aluno necessitar de tempo maior para realização das atividades surgiu o questionamento: como ampliar o

tempo para o aluno e ao mesmo tempo trouxesse benefício para a turma toda? O uso da tecnologia pareceu uma alternativa possível e assim iniciou-se o estudo para verificar que recursos seriam os mais viáveis.

Cabe observar que o estudante ingressou no Instituto Federal no ano 2017, cursou a disciplina Manutenção e Suporte e precisou de acompanhamentos para melhor participação na disciplina, porém sem o uso de uma ferramenta tecnológica para sistematizar as atividades.

Baseado nas vivências do professor da disciplina com o processo ensino e aprendizagem e considerando as condições e possibilidades do estudante necessitar de tempo maior para realização das atividades, implicando numa ampliação do tempo curricular entendemos que a utilização do ambiente virtual de aprendizagem AVA, auxiliaria no processo de todos os estudantes.

O desenvolvimento da disciplina

A disciplina de Programação Web dentro do Projeto Pedagógico do Curso dispõe uma carga horária de 160 horas anuais.

Com a turma em questão as aulas foram sistematizadas através de ambiente virtual de aprendizagem. Para o aluno com necessidades educacionais específicas além das aulas regulares foram utilizados outros recursos de apoio didático como trabalho de um aluno monitor para acompanhar as atividades do mesmo, sob a orientação do professor.

O EPAEE foi convidado para participar de atendimento de orientação escolar em horário oposto ao da disciplina e cabe destacar que num primeiro momento esse horário era disponibilizado em dias seguintes à aula regular.

As aulas de programação estavam inicialmente em quatro aulas semanais sendo desde o primeiro bimestre destinado mais quatro aulas destinada ao atendimento aos todos os alunos, o aluno com necessidades educacionais especiais frequentou a praticamente todos os encontros enquanto os demais alunos da turma compareciam esporadicamente.

Cabe aqui destacar algo que nos chamou a atenção quanto ao estímulo a participação do aluno nos encontros: no primeiro e no segundo bimestre ocorriam as quartas-feiras e as aulas regulares da disciplina ocorriam às segundas-feiras desta forma a dinâmica exercida neste momento pedagógico era de durante as aulas participar e realizar atividades e no momento de atendimento tirar as dúvidas e concluir as atividades que foram iniciadas no momento de aula, ou seja, na visão do aluno o momento de atendimento era uma forma de ele compensar a sua dificuldades e assim poder acompanhar os demais colegas no tempo regular. Apesar estar na mesma linha produtiva dos demais alunos, ainda era ofertado o atendimento específico como um momento necessário para compensação do que não se foi possível assimilar no momento de aula.

Outra ressalva que faremos é a natureza complexa e abstrata dos termos que tratam as disciplinas relacionadas a programação, exigindo elevado nível de abstração de alunos para a compreensão de seus aspectos básicos. Sendo desafiador sua aprendizagem a todos os quais se proponham a tal.

O conteúdo da disciplina foi trabalhado em sala de aula, com a explicação do professor e a construção de um código modelo da atividade que foi disponibilizado sob a forma de slides, vídeos, links e as atividades dentro da disciplina na Plataforma Moodle. As aulas foram realizadas de maneira a privilegiar a prática no laboratório de informática.

Resultados e discussões

A mudança não intencional no horário das aulas no terceiro bimestre e que se seguiu até o fim do ano trouxe estímulo e provocou mudança de postura diante da classe por parte do EPAEE, pois aulas passaram da segunda-feira para a quinta-feira, ou seja, o momento do atendimento passou a ocorrer antes da aula em classe, neste ponto mudou-se a metodologia adotada para poder dinamizar a sequência didática. Com essa mudança o aluno começou a ter acesso aos conteúdos e atividades antes dos horários das aulas, ou seja, passou a ser um aluno mais participativo dentro das aulas e uma vez que o mesmo nesse momento passa a dispor da capacidade de interação positiva com os colegas, uma vez que agora podia explicar o que tinha de ser feito nas atividades para os colegas que estavam com dificuldade de compreensão; outro fato que podemos entender como oriundo dessa mudança é a conclusão das tarefas junto com os colegas e algumas vezes até mesmo antes que dos demais. Essa mudança não estava prevista e nem mesmo foi intencional, porém aqui considera-se importante compartilhar visto o caráter motivador

As atividades propostas foram postadas na plataforma e os dados apresentados na tabela abaixo indicam as atividades desenvolvidas, a quantidade de acesso, quantitativo de alunos que realizaram as atividades e pôr fim a relação acesso por aluno as atividades desenvolvidas nas disciplinas.

Tabela 1: Relação de acessos por atividade

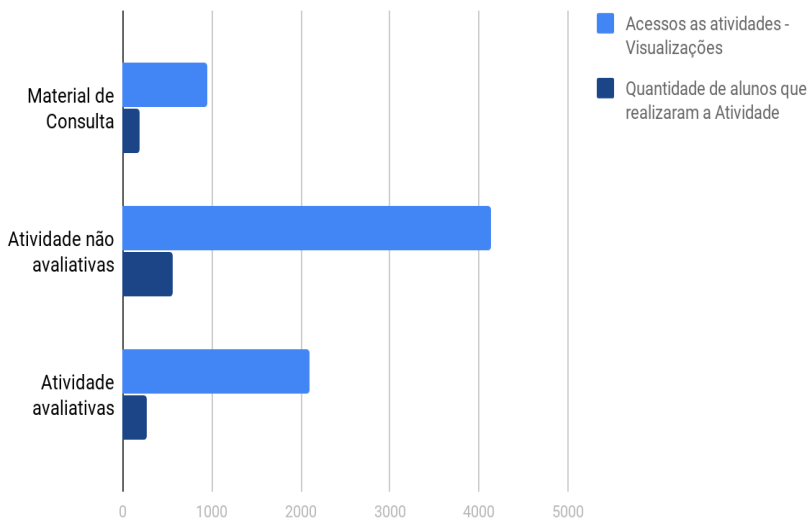
Nome das atividades realizadas no AVA	Acessos às atividades Visualizações	Quantidade de alunos que realizaram a Atividade	Relação Acesso /aluno
Avisos	40	18	2,2
Slide	217	27	8,0
Slide2	93	22	4,2
Tag HTML	263	31	8,5
Receita	354	32	11,1
Sobre Você	298	31	9,6
Lista de Compras	258	31	8,3
Home Page	209	30	7,0
Página sobre uma personalidade	324	32	10,1
Tabela Simples	177	29	6,1
Caption, colgroup e col	189	28	6,8
Questão 1	163	31	5,3
Questão 1.	247	31	8,0
Questão 2	150	31	4,8
Questão 2.	342	31	11,0
Imagem questão 2	270	30	9,0
Imagens lateral	140	29	4,8
Imagens lateral 2	97	29	3,3
Imagens lateral	78	29	2,7
Tabela Olimpíadas 2016	190	29	6,6
DIV	276	31	8,9
DIV	87	25	3,5
DIV COM CSS	166	27	6,1
Elementos semânticos	182	30	6,1
Avaliação	366	31	11,8
Avaliação	38	10	3,8
Formulário - Valor 10	198	29	6,8
Fieldset 1	233	28	8,3
Fieldset 2	291	27	10,8
Fieldset 3	216	30	7,2
Atividade Avaliativa	277	30	9,2
PHP - Introdução	8	5	1,6
Hello World	121	29	4,2
Exercício 4	156	29	5,4
Exercício 5	136	28	4,9
Atividade Avaliativa	207	29	7,1
Bootstrap	50	26	1,9
Conexão	72	25	2,9
Usuários	71	25	2,8
sql banco	98	28	3,5
cadastrar usuário	40	15	2,7
home - index.html	26	10	2,6
Arquivos menos o banco	50	23	2,2
Atividade final 4 bimestre	80	15	5,3
Atividade de Recuperação Semestral	33	4	8,3
Total	7577	1170	6,5

Fonte: Elaboração Própria (2020)

O espaço do ambiente virtual, com base nas atividades realizadas, permitiu expandir a sala de aula conforme podemos observar na figura 1, o número de acessos a atividade é sempre superior a quantidade de alunos realizando a tarefa. Ou seja, o acesso às atividades possibilitou material de consulta próprio produzidos pelos alunos. O material de consulta teve aproximadamente mil acessos, as atividades não avaliativas tiveram mais de quatro mil acessos. As atividades avaliativas tiveram mais de dois mil acessos.

Figura 1: Acesso ao AVA

Ambiente Virtual de Aprendizagem

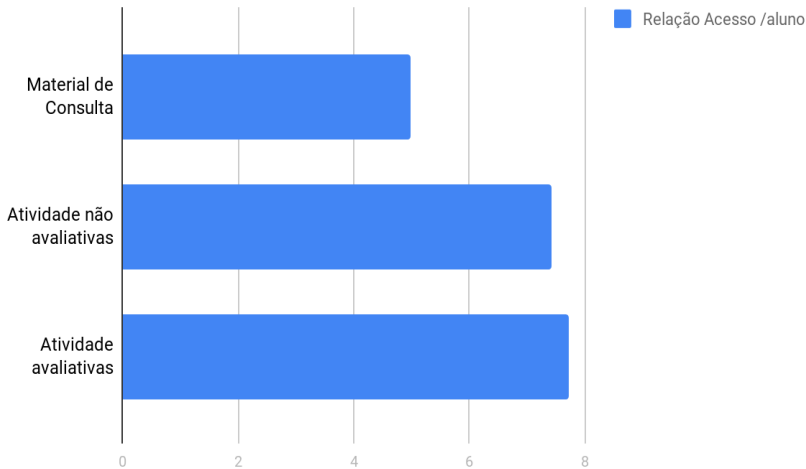


Fonte: Elaboração Própria (2020)

Dentro do ambiente virtual, os materiais foram categorizados em material de consulta disponibilizado pelos docentes, atividades não avaliativas e atividades avaliativas. Sendo que em média cada estudante acessou cada material de consulta 5 vezes, e em média cada estudante acessou cada atividade não avaliativa 7,4 vezes, e também em média cada estudante acessou cada atividade avaliativa 7,7 vezes. Conforme pode-se observar abaixo:

Figura 2: Atividades e Média de Acesso ao AVA

Média de acesso de cada aluno por atividade



Fonte: Elaboração Própria (2020)

Assim o ambiente virtual de aprendizagem se mostra uma forma de se utilizar o tempo, antes gastos com a correção de atividades avaliativas, para se trabalhar o aspecto qualitativo da educação. Utilizando este tempo para planejar uma ação que possa trazer resultados positivos para processo de ensino aprendizagem. Entre as vantagens destacamos o desenvolvimento da autonomia e a ampliação do tempo curricular com o uso da EaD:

[...]o estímulo à aprendizagem autônoma do uso do ambiente e o oferecimento de mais tempo para leitura e discussão do planejamento de cursos com o uso de recursos de EaD. Além disso, o professor tem sua primeira vivência em curso à distância, o que é um diferencial para compreender os recursos de EaD e incorporá-los em disciplinas, ainda que presenciais. (FRANCO; CORDEIRO; CASTILLO;2003)

Trazer dados sobre o uso do AVA na disciplina de Programação Web vem a corroborar ao entendimento de como se deu a oferta da disciplina e a ampliação da quantidade de acesso que o mesmo proporcionou no decorrer do ano letivo.

A autonomia proporcionada, a ampliação do tempo, as facilidades do acesso ao conteúdo permitiram ao EPAEE participação mais efetiva nas atividades e os resultados positivos nas atividades indicaram que a prática pedagógica desenvolvida por meio do AVA contribuiu para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes.

Considerações finais

Ao longo das últimas décadas as mudanças que recaem sobre as relações humanas têm se intensificado pela introdução cada vez mais massiva das tecnologias da informação na forma dos mais diversos aparatos. Para a educação, como parte importante dessas relações, não foi diferente.

Na sociedade do conhecimento, as relações proporcionadas pelos ambientes educacionais assistidas pelas novas tecnologias, devem refletir as novas oportunidades para se criar ambientes em que o aluno possa exercitar sua criatividade e sua criticidade, atuando como pesquisador e interagindo ativamente com o conhecimento, colegas e professores. Estes recursos podem propiciar, para além da simples disponibilidade de conteúdos e interação à distância, a impressão de uma indispensável noção de autonomia, tão necessária ao aluno independente de sua condição ou modalidade de ensino. Assim sendo, o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem nos cursos técnicos de nível médio, vem oportunizar também aos alunos da educação presencial, que eles possam entrar em contato com recursos que representam aspectos das novas exigências da sociedade do conhecimento. Tais recursos favorecem, sob a óptica das TIC's, desenvolver uma interação mais dinâmica entre professores e alunos, numa perspectiva de proporcionar a professores uma maior disponibilidade de tempo para planejamento de suas atividades e para os alunos a substituição do quantitativo de materiais impressos por mídias digitais com feedback em tempo real. Além disso, os envolvidos no processo de ensino aprendizagem podem se beneficiar das ferramentas do ambiente virtual para desenvolvimento de atividades avaliativas inovadoras, o que reforça a ideia de que alunos e professores podem utilizar ferramentas tecnológicas em prol das práticas inovadoras que facilitem o acesso ao conhecimento e a forma como se avalia o processo ensino aprendizagem.

Assim ao final da disciplina podemos concluir que a disciplina teve diferentes cargas horárias uma vez que cada discente pode estender seu tempo em contato com os conteúdos e atividades da disciplina. Em especial destaque o EPAEE que teve uma grande dilatação da carga horária em virtude dos atendimentos realizados e do acesso ao ambiente virtual.

O tempo curricular pode ser ampliado com o uso do ambiente virtual e permite aos estudantes, de modo geral, estender a sala de aula até sua casa o que pode representar um ganho significativo para o EPAEE ampliando as possibilidades para o ensino regular presencial possibilitando a todos uma educação dentro de suas possibilidades e disponibilidades.

Referencial bibliográfico

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. (2003). **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> >. Acesso em: 04 dez. 2019.

BARTHOLOMEIS, F. **Avaliação e orientação: objetivos, instrumentos e métodos.** Lisboa. Livros Horizonte, 1977.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MANDAU, J. F., **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1983.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. **Introdução a metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1999.

DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosângela. **Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano 2. Nº02. Agosto de 2006. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

FRANCO, Marcelo Araújo; CORDEIRO, Luciana Meneghel; CASTILLO, Renata A. Fonseca del. **O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp.** In Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 341-353, jul./dez. 2003.

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

LIMA, Artemilson Alves. **Fundamentos e Práticas na EaD.** E-Tec Brasil: MEC/UFRN, 2008 MEC, Regulamentação do Ead no Brasil, disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 04 dez. 2019.

LUCKSI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo – SP: Cortez, 1995.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MORAN, José Manoel. O que é educação à distância. In: **Boletim Educação à Distância.** Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação à Distância, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência a regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Porto Alegre – RS: Artes médicas, 1999.

RODRIGUES, Marlene. **Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia.** Araraquara - 2018. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4684.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz (2005). **Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. Nº01. Outubro/ 2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial. SANTOS, Edméia Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: autorias, livres, plurais e gratuitas.** In: Revista FAEBA, v. 12, nº 18, 2003.

IFRO. **Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos Cursos Técnicos de Nível Médio e dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.** RESOLUÇÃO Nº 11, de 09 de fevereiro de 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/C1/Downloads/Resolu%20n%20011-CONSUP-IFRO%20de%209%20de%20fevereiro%20de%202017%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/C1/Downloads/Resolu%20n%20011-CONSUP-IFRO%20de%209%20de%20fevereiro%20de%202017%20(1).pdf), acesso em 09/04/2020.

Valores humanos na escola: educar para não violência

*Maria José Ambrósio dos Reis Peters
Elaine Márcia Souza Rosa*

Introdução

A escola é um ambiente social que tem como principal objetivo garantir o aprendizado do sujeito, produzindo conhecimento de forma específica. A este identifica a necessidade de discutir o papel da educação na sociedade ORSO (2012, p. 47) “Educação é a forma como a sociedade educa os indivíduos para viverem nela”.

Por ser um local de ampla interação social, a escola torna-se automaticamente em um ambiente propício a transpor as ideias onde as relações interpessoais são estabelecidas, promovendo a intermediação entre o sujeito e a sociedade.

Ao mesmo tempo em que as relações interpessoais promovem o crescimento pessoal do sujeito, tornam latentes as diferenças e sentimentos, não apenas no sujeito educando como também no educador. Com isso, a Escola na atualidade vem sendo associada cada vez mais a processos de violência na relação aluno x aluno e aluno x educadores x alunos. Esta realidade apresenta um cenário bastante desafiador para o educador que é promover a sensibilização em relação ao autoconhecimento, respeito e a aceitação pelas diferenças, buscando a promoção de um convívio harmonioso dentro do grupo social em que estão inseridos.

Neste artigo, propomos uma reflexão a respeito dos valores humanos baseada na não-violência que exprime um viver pacífico pautado na empatia, vista como um caminhar pedagógico possível e que já existem em algumas escolas do Brasil que adotaram essa prática.

O objetivo é apresentar reflexões a respeito da formação da identidade do educando enquanto um ser completo que não se restringe apenas ao aspecto cognitivo, mas a um contexto da existência que percorre outras esferas, a do autoconhecimento, o da convivência e o da existência nas relações interpessoais. Para o desenvolvimento desta proposta, será utilizada a abordagem qualitativa, com metodologia bibliográfica, fenomenológica existencial, a qual nos possibilita transitar neste oceano da educação no contexto escolar onde se processa essa construção coletiva.

A discussão gerada através do desenvolvimento do Programa de Educação em valores humanos se fará em torno da prática de valores humanos na escola e está esboçada em dois tópicos e as considerações finais. O primeiro tópico fará uma leitura sobre as questões da violência na escola e o

segundo trará uma base da prática e do conceito de educação em Valores Humanos na perspectiva de SATHYA SAI BABA, nos escritos de GOMES, GOMES; MESQUITA e JUNSAI; BURROWS. E no intuito de aguçar a curiosidade da pesquisa citaremos algumas escolas no Brasil que utilizam o programa com experiências exitosas e de sucesso.

Violência e valores humanos no contexto escolar

Ao violar as regras dentro de espaço social é muito comum violar a condição humana, desprezar a beleza e o encanto que é perceber a diversidade e nela transitar sem calar o desenvolvimento pleno dos seres cuja preocupação é de todos.

A violência torna-se, pois, uma forma de compreender a realidade social que nos cerca, envolvendo o contexto educacional. A este respeito DAHLBERG e KRUGES (2007, p. 3) afirmam:

Violência é um problema de cunho social, manifestando-se de forma física e/ou psicológica, sob imposição de poder e/ou ameaças, sendo intencional ou não. Por ser a escola um meio social, acaba por receber o reflexo dessa violência.

O contexto da escola não desconfigura esse conceito que os autores estabelecem como violência. São tantas formas de agressões que em meio a ansiedade de atender a demanda de conteúdos passam a ser considerados como normais.

Na relação da escola com a violência, Aquino (1998, p 7) entende que:

[...] com a indigesta justaposição escola/violência, principalmente a partir de seus efeitos concretos: a indisciplina nossa de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a exclusão enfim. O quadro nos é razoavelmente conhecido, e certamente não precisamos de outros dados para melhor configurá-lo.

Partindo para a realidade da sociedade, as notícias são espalhadas a cada dia como as que se seguem: “IBGE aponta Brasília como a campeã de bullying no Brasil” [pessoas em ataque a escola em Suzano” Por sua vez, a “Revista Veja 17 de fevereiro de 2017 Rio de Janeiro: Antes de sair para matar 12 alunos da escola em que havia estudado Wellington Menezes de Oliveira postou na internet vídeos em que dizia querer expiar as agressões que sofrera durante a adolescência”

No G1 RO do dia 05/10/19 “Menina de 9 anos é estuprada dentro do banheiro de escola em Porto Velho. ” Embora as notícias em diferentes contextos não possam definir um quadro preciso do que ocorre na Escola, elas dão algumas pistas.

Na escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Herbert de Alencar situada na área urbana de Porto Velho, as questões relacionadas à violência não são diferentes. Apenas o grau dos acontecimentos de agressões se configura em uma menor proporção. Segundo os registros de ocorrência internos da Escola realizados pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional) existem no mínimo cinco atendimentos por semana.

Na classificação da Orientadora considerados simples, que seriam os palavrões, discussões, empurrões e um caso grave a cada quinze dias apontados como violência sexual, física ou mental. Ainda na fala da orientadora esses atendimentos são causados principalmente pela falta de limites e isso gera muito estresse, conflitos entre os pais das crianças envolvidas e perda de aulas até se chegar a uma solução da situação ocorrida.

Nesse contexto deve-se repensar a respeito da condição humana enquanto condutor de ações diante da reflexão nas práxis educativas para que se possa configurar em um ambiente social saudável. É importante situar educandos e educadores para o uso adequado de limites contra as agressões

Destaca-se que a violação dos direitos humanos no contexto do espaço escolar pode ser analisada a partir do que afirma Almeida (2009, p. 2) em que “a garantia dos direitos humanos tem sido colocada, nos últimos anos, no cenário da discussão da política de inclusão educacional, haja vista que se pensar em direitos humanos implica, necessariamente em direito de justiça e de um ideal de sociedade”.

Deste modo, a educação brasileira pode ser compreendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos que devem ser tratados diante da realidade em que se apresenta a Escola:

A escola promove o desenvolvimento humano quando garante o acesso e a permanência das crianças e jovens, bem como a qualidade de aprendizagem. No Brasil, apesar do acesso estar garantido a 97% da população entre sete e 14 anos, o país não consegue manter o aluno na escola e nem garantir a sua aprendizagem. Dos 33,5 milhões de crianças matriculadas no Ensino Fundamental, em 2005, conforme o Ministério da Educação (MEC), 10,5 milhões (30%) estavam matriculadas em séries incompatíveis com a sua idade. Esses, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), já experimentaram o fracasso escolar, pelo menos através de duas reprovações, o que desestimula a continuidade dos estudos (SOUZA, 2007, p. 10).

Segundo IÇAMI TIBA (1996) alguns problemas bastante comuns nas salas de aula são a falta de didática dos professores, professores irritadiços e agressivos, professores permissivos ou excessivamente serenos.

A este respeito MATTOS (2003, p. 5) afirma que,

A escola pública brasileira ainda caracteriza-se, também, como um espaço de reprodução da cultura da violência, da desigualdade, de exclusão ‘da’ e ‘na’ escola, do privilegiamento do ‘eu’ sobre o ‘nós’, da tomada de decisões sobre o funcionamento muitas vezes restrito à equipe diretiva, descomprometida com a construção da não-violência, da cidadania, de sujeitos críticos, éticos e transformadores da vida escolar e da sociedade como um todo

Deste modo, a análise que deve ser feita é de que a Escola não exerce o verdadeiro papel que ela deve exercer. Neste sentido, afirma IÇAMI TIBA (1996, p. 133).

O que tivemos no país, nas últimas décadas, foi um desmonte da base do sistema escolar de qualidade, que depende: de professores que tenham boa formação e estejam minimamente satisfeitos com a sua profissão; de atenção à educação básica que não esteja voltada para o imediatismo); de políticas para a grande massa de jovens e adultos analfabetos.

Nas escolas acontecem violações de Direitos Humanos, tanto alunos que cometem violências, como é o caso daqueles que não se importam com os outros e deste modo, a Escola é compreendida muitas vezes como um fracasso por não dar conta desta realidade

Deste modo fica demonstrado que o problema educacional no Brasil não se resume apenas a educação pública, mas também na educação particular. Então se questiona: qual seria a fonte dos problemas que afetam a educação brasileira?

AQUINO (1996) afirma que, os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo ele, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade. Deste modo, nos meios de comunicação, os casos de violência nas escolas, falta de limites e principalmente desrespeito as pessoas que fazem parte do espaço escolar.

A Escola, se converte em instrumento e vítima no processo como instrumento para a realização dos objetivos ideologizados pelos grupos detentores do poder de decisão, ela cumpre bem sua missão: forma consciências, prepara lideranças, difunde valores, prepara os trabalhadores para o trabalho requerido (RODRIGUES, 1998)

A respeito da Escola e sua relação com a violência, Magalhães (2009, p. 40).

Quando a sociedade brasileira, discutindo a escola, puder formular o seu destino ou puder estabelecer o tipo de escola necessário para a sociedade, estaremos a caminho de concretizar a democratização da escola. [...] a democracia não é um projeto para o futuro, nas uma ação para ser iniciada agora.

Para tanto a escola no Brasil precisa ser revista e reestruturada partindo da análise de seus fracassos e de seus acertos para que violações aos Direitos Humanos não aconteçam num espaço reservado à cultura, sociabilidade e educação. Portanto esse instrumento social deve ser usado para o benefício de toda a sociedade e não para a manutenção de uma sociedade alienada, massificada e não democrática.

Valores humanos da não violência

A educação em si passa pelo princípio da não violência, nesse sentido, Mesquita (2003, p. 41), define poeticamente o conceito de educar,

O que é educar?

Pode-se dominar as formas de conhecimento,
Pode-se derrotar os adversários em um debate,
Pode-se lutar com valor e coragem no campo da batalha...
Pode-se alcançar até a Lua.
Mas alguém pode controlar o corpo, a mente e os sentidos?
Direcionem a visão para o seu interior
E alcancem o supremo estado de equanimidade da mente.
(Poema em Telugu)¹⁴

A proposta de valorizar as questões humanas e de cidadania na escola são apontadas historicamente e de alguma forma contribuíram imensamente para a paz se estabelecer para aquele momento.

Ser ou não ser eis a sugestão. Esse trocadilho com base no pensamento do filósofo grego Sócrates é uma instigação a repensar a educação para seres humanos e não com seres humanos.

Sócrates em sua sabedoria expressou: “Conhece-te a ti Mesmo” como uma jornada humana cheia de incontáveis trajetórias vividas por histórias de inúmeras pessoas que passaram ou que ainda estão presentes. E um pedaço dessa história é construída individual e coletivamente. Assim os limites do autoconhecimento e da convivência social vão sendo descortinados nesse processo permeado pelo “ser e pelo conviver”, que são um dos Pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Experiências relacionadas ao passado destacam que houveram a implantação da disciplina Moral e Cívica com intuito de dar pistas a formação de um cidadão. E na década de 80 até os dias atuais consta no currículo escolar a disciplina de Ensino Religioso que apresenta uma proposta acadêmica interessante bem expressiva, mas na prática e na funcionalidade trazem algumas questões religiosas questionadas. Na atualidade onde a vida apresenta um conforto maior, onde a sociedade passa por transformações, com famílias de modelos diferenciados, e também mudança da questão da autoridade, bombardeios de informações, conflitam interna e externamente o ser humano.

O Direito a Educação, como um Direito Humano está garantido no artigo XXVI da Declaração Universal Dos Direitos Do Homem (ONU/1948) que dispõe;

Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A

¹⁴ Língua falada no Sudeste da Índia.

instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Também a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dispõe em seu art. 206 que, *in verbis*:

- O ensino será ministrado baseando-se nos princípios constitucionais de:
- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender,
- Ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 33).

Como pode ser percebido, Leis que garantem uma educação de qualidade existem, entretanto, as mesmas muitas vezes não estão sendo cumpridas. A escola, enquanto espaço social de convivência e de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda ação de cidadania, cabe ainda a tarefa de trabalhar a dimensão ética da formação dos alunos. Discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica e o combate a todas formas de discriminação, a importância da solidariedade e da observância às leis, são temas que ganham relevância no universo escolar o qual, até há bem pouco tempo, se preocupava muito mais com os conteúdos específicos de cada matéria escolar.

Portanto o papel da escola não é simplesmente o ensino do conhecimento cognitivo, mas também o lugar onde se ensina a ética, a cidadania e os conceitos de convivência social. É também um lugar onde o respeito e a boa educação devem ser constantes, tanto por partes dos educandos, como também, por parte de profissionais da educação.

Neste contexto, os valores humanos representam a existência do homem consigo mesmo e com os outros diante das relações ao encontro da família e da sociedade em busca de um ser autônomo com uma expressão mais rebuscada no exercício de uma cultura pautada na não-violência.

Neste caso, o Programa de Educação em Valores Humanos segundo Sathya Sai Baba¹⁵, estuda os valores da Verdade, o Amor, a Paz, a Retidão e Não-Violência utilizando uma metodologia que se faz presente o silêncio e o diálogo no sentido da reflexão. E a ação no sentido de realizar alguma tarefa de forma coletiva e construtiva. Esse processo de auto escuta e do exercício da compreensão para com o outro torna possível a experiência de unidade e assim, esse sentimento torna possível viver o conceito de humanidade. Então é natural que uma cultura de paz se estabeleça. JUMSAI (1998, p.46), define o conceito de paz, apresentado por Sathya Sai Baba, como “Paz é o que todos procuram, mas nunca pode ser obtida do mundo exterior. Acúmulo de riquezas e poder não pode gerar paz. A paz pode vir somente da fonte interior.”

E vão sendo transportados até o espaço escolar. GOMES, GOMES (2016, p.203) trazem o conceito de educação segundo Sri Sathya Sai Baba que desde 1966 entende que a educação precisa passar pelas características intrínsecas de elementos tangíveis e não tangíveis representados pelo conhecimento acadêmico e pelo autoconhecimento. Assim, quando o autoconhecimento é esquecido pela possibilidade do uso da força de maneira inconsciente poderá resultar em processos de violência.

Campello (2012) afirma que as técnicas do Programa de Educação em valores Humanos, “quando falamos de crianças”, são efetuadas de maneira “direta, indireta e paralela”, sendo que cada uma dessas metodologias possui características distintas, conforme relacionado pela autora:

- Direta: quando a escola cria um espaço específico para ensinar as crianças os valores humanos, independentemente do programa oficial, pois são disciplinas complementares.
- Indireta: quando os valores humanos são integrados no programa da escola e os professores, com criatividade e prática, aplicam o conteúdo objetivamente e subjetivamente.
- Paralela: os valores humanos são aplicados durante as atividades externas à sala de aula: excursões, visita a museus, parques, templos diversos. O professor aproveita-se das circunstâncias e dos momentos para abordar os valores humanos e posteriormente avaliar os comentários sobre o aprendizado. (p. 71-72)

No caso da metodologia efetuada de maneira Direta, utiliza o esquema de plano de aula com duração de 45 minutos à 1 hora, vale ressaltar que BURROWS (2000, p.30) apresenta nove passos que podem ser utilizados em uma aula de educação em valores humanos: “1 – Valor humano; 2 – Valor relacionado; 3 – Objetivo; 4 – Material auxiliar do professor; 5 - citação; 6 – Harmonização (sentar em silêncio); 7 – Contar a história; 8 – canção; 9 – Atividades em grupo”.

¹⁵ Educador indiano, criador do Programa de Valores humanos.

A seguir apresentamos um exemplo de como se configuraria na organização de um plano de aula:

- **Valor Humano trabalhado:** Paz.
- **Valor Relacionado:** Paz no ambiente escolar.
- **Objetivo:** Sensibilizar para a construção da Não Violência no horário do intervalo.
- **Harmonização:** Momento para silêncio interior: Escutar uma música com canto de pássaros ou da natureza.
- **Citação:** Momento da escolha de uma frase, que será lida e depois aberta para a reflexão: A paz está em mim, está em você. Vivamos em paz!
- **História:** Escolher uma história que tenha a ver com a paz. Sugestão de história no livro “os cinco valores humanos e a excelência humana” de JUMSAI (1998, p.46).
- **Canto Grupal:** Procurar uma canção que repasse o que significa viver na paz: música “Deve haver um lugar dentro do seu coração”, de Roupas Nova (2009)
- **Atividade Grupal:** Propor uma dinâmica grupal ou um serviço coletivo: Propor um desenho coletivo ao som de uma música orquestrada.

Essa técnica é pensada a partir da ideia de que, se harmonizando a pessoa vai acalmar suas emoções, ao refletir vai colocar seu pensamento, palavra e ação no sentido de repensar como conduzir a paz em seu cotidiano. A canção grupal remete a perspectiva de que cantamos em uma só voz. E o trabalho grupal remete a possibilidade que podemos construir alguma coisa juntos e que possa ser útil a todos.

Algumas crianças e jovens do mundo e do Brasil já estão experimentando essa nova forma de pensar e viver. E foi neste processo do despertar, que um grupo de pessoas resolveram criar totalmente gratuita, as escolas Sathya Sai para a realização integral do programa de educação em valores humanos nas atividades escolares. Mais detalhes sobre as escolas abaixo relacionadas estão disponíveis no site do Instituto Sathya Sai.

1. Escola Sathya Sai de Ribeirão Preto, onde também é a sede do Instituto Sathya Sai de Educação, funciona desde abril de 2002. Está situada na cidade de Ribeirão Preto em uma região cujas famílias estão em situação de vulnerabilidade e risco social. Tem como missão: promover a educação curricular integrada ao programa de Educação em Valores Humanos, com o objetivo de desenvolver seres humanos conscientes de seu valor, potencial e responsabilidades. Recentemente lançou um livrinho intitulado Nosso Livrinho. “É muito especial ver o desenvolvimento de um projeto educacional tão robusto e pensar no efeito permanente que ele tem na vida de todas essas

crianças e famílias.” (Prof. Dr. Dlaton de Souza Amorim docente da FFCLR-USP).”

2. Escola Sathya Sai de Vila Isabel no Rio de Janeiro, ligada a Obra Social Verdade e Amor ¹⁶, funciona desde 1993 inicialmente como creches e hoje atendendo também o ensino fundamental. Vem transformando a realidade das crianças e famílias das Comunidades dos Macacos, Grajaú e Andaraí.
3. Escola Sathya Sai de Goiás existe desde 2000. Está situada em Aparecida de Goiânia, cidade com pouco atendimento de creches; modalidade de ensino que deu início a esta escola. Seu propósito é ser uma escola de Educação formal completa possibilitando escolarização no sentido de letramento e todo acesso pedagógica. Educação ambiental e a educação do ser.
 - a. Existem também mais duas escolas que adotaram o programa de educação em valores humanos (EAP), no Brasil. São elas:
4. Escola Prof. Clodomir Teófilo Girão (2004), situada no município de Eusébio, que faz parte da Grande Fortaleza.
5. Creche Escola Pingo de Gente em Montenegro, no Rio Grande do Sul (2010).

Nestes espaços educacionais têm ocorrido experiências de transformações de vida que é de encher os olhos de lágrimas e o coração de esperança. O mundo hoje necessita de homens bons e não de grandes homens.

¹⁶ Grupo de Pessoas da Organização Sathya Sai, do Rio de Janeiro, orientados pelo Mestre e Educador indiano Sathya Sai Baba, resolveram fundar uma instituição para prestar serviços à sociedade.

Foto 1: Creche escola Pingõ de Gente em Montenegro no Rio Grande do Sul – Atividade de Meditaçõo.



Fonte: pingodegentemontenegro.com.br

Considerações finais

O primeiro ato de violênciã contra o ser humano é mascarar as possibilidades de reflexõo sobre como conviver com as questões existenciais em detrimento de ganhar tempo para uma aprendizagem intelectual que muitas das vezes no decorrer da vida causam grandes tragédias para si e para a humanidade. Dalai Lama quando esteve no Brasil colocou que instruçõo é fundamental, mas cérebros brilhantes podem produzir grandes sofrimentos é preciso educar os corações.

A escola é um ambiente social frequentado por um grande número de pessoas. Valores humanos no contexto educacional é urgente, é necessário e também é um caminho que pode atenuar o peso da jornada educacional tão sofrida, mais amena, proveitosa e prazerosa.

Não existe uma fórmula precisa ou uma varinha mágica que possam solucionar todos os problemas de violênciã que as escolas apresentam, no entanto existem caminhos que podem ser percorridos e testificados na certeza de que: só erra aquele que se propõs a fazer, e só acerta quem se dispõe a errar.

Não podemos cair na armadilha positivista de que a escola irá resolver todos os problemas da sociedade, contudo, vale ressaltar que a violênciã é um problema profundamente sério que ações no âmbito escolar sejam adiadas, enquanto se espera por um conhecimento perfeito.

Referências

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Direito Humano e educação inclusiva**. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp138.htm>>. Acesso em: 20 de outubro de 2009

AQUINO, Julio R. Groppa (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 40.

AQUINO, J. G. Júlio. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**, 1998. Disponível: www.scielo.br, acessado em: 05/12/19.

BETIOLI, Antonio Bento. **Introdução ao direito: lições de propedêutica jurídica tridimensional**. 9. ed. São Paulo: Letras & letras, 2004, p. 379-380

BURROWS, L. **5 Planos de aula para os Graus 1 a 6**. Educação Sathya Sai em Valores Humanos. Tradução, Guida, S., Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 de Março de 2010.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. **Violência: um problema global de saúde pública**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0>. Acesso em: 05/12/19.

GOMES, M. H. S. C.; GOMES, M. C. **Essência da Educação na Formação do caráter**, Curitiba, 2016.

JUMSAI, A. Os cinco valores humanos e a excelência humana. Tradução: FERNDZ, L.B. Centro Sathya Sai de Educação e Valores Humanos, Rio de Janeiro, 1998.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Formação de professores, educação, violência escolar e a proposta de uma educação para a paz: um estudo interinstitucional das percepções e propostas produzidas pelos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste**. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/.../cd.../formacao_de_prof_educ_violenci.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2009.

MATTOS, Paulo Henrique Costa. A escola da não-violência. **Mundo Jovem**, ano. XLI. n° 340. set./2003. p. 5.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá: SEDUC, 2000.

MESQUITA, M. F. N. **Valores Humanos na Educação uma nova prática na sala de aula,** São Paulo, 2003.

PEREIRA, R. M. **Aprendendo Pesquisar. Estudos, vivências e experiências,** Porto Velho, 2016.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ROUPA NOVA. **Um lugar dentro do seu coração.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XM7WzUGTRJU>. Acesso em 10 jan.2020.

SOUZA. Rui Antônio de. Educação, uma prioridade nacional. **Mundo Jovem.** ano. 45. n° 374. mar./2007.

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

ORÇO, P. J. **Educação, História, Possibilidades e os Limites.** 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v4i2.9384>. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9384>. Acesso em 29/04/2020

CAMPELLO, Patricia Carvalho. **Política De Educação Em Cidadania E Relações Internacionais: Aplicação De Um Modelo Indiano No Brasil.** Dissertação Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciência Política, Lusofonia e Relações Internacionais. Lisboa. 2012. p. 71. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4726/CAPA%20E%20FOLHA%20DE%20ROSTO%20-%20FORMA%20PORTUGUESA.pdf?sequence=1>. e <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4726/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=2>. Acesso em: 25/04/2020.

BRASIL, Instituto Sathya Sai de Educação do. **Escolas Sathya Sai no Brasil.** Disponível em: <https://institutosathyasai.org.br/escolas/escolas-sathya-sai-no-brasil/>, acesso em: 25/04/2020.

Formação integral no ensino médio no Brasil: entre utopias e contradições

*Eduani De Cássia Souza Teodoro
César Ferreira da Silva
Rafael Felipe Coelho Neves*

*“A Educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o Mundo”
Nelson Mandela*

Introdução

Com bases alicerçadas em teorias marxistas, a formação integral do homem deve ser norteada pelo princípio educativo do trabalho. Este e outros conceitos significativos foram se incorporando ao sistema educacional brasileiro, nas teorias críticas de autores que, ora buscavam integrar, ora reafirmavam a dualidade não só das palavras, mas da essência epistemológica entre o tradicional ensino propedêutico e o ensino técnico e profissional.

Para compreender a dualidade que caracteriza a educação para o mundo do trabalho no cenário brasileiro, é fundamental partir do entendimento de que as políticas de educação profissional no Brasil originam-se de uma perspectiva “assistencialista”. Ao tratar da história e da política da educação profissional no Brasil, Ramos (2014) indica que a gênese da educação profissional está na criação do Colégio das Fábricas em 1809 pelo então Príncipe Regente, que viria a se tornar D. João VI. A autora também explica que ao decorrer do século XIX surgiram muitas instituições que se prontificavam a ensinar ofícios e as primeiras letras a um grupo de pessoas composto por crianças pobres, por órfãos e por abandonados. Em princípio, nessas instituições era ofertada uma educação profissional primária, manual, prática e gratuita a um contingente de “desafortunados”.

Já no século XX, no governo de Nilo Peçanha, a educação profissional teve impulso. Em 1910 a União criou, nas capitais, 19 escolas de aprendizes e artífices. Conforme indica Garcia (2000), tais escolas apresentavam precariedades no que diz respeito à estrutura e os docentes que nela atuavam possuíam uma formação considerada simplória. Importa ressaltar que o ensino profissional, nesse momento, deixa o viés assistencialista e passa a se preocupar com a formação de operários destinados ao exercício profissional tanto no campo, quanto na indústria.

A partir do cenário apresentado, pode-se perfilar o germen de uma dualidade educacional, a qual parte do fato de que no período anterior ao

século XIX havia, no âmbito das políticas educacionais, unicamente o ensino propedêutico destinado aos filhos da elite. Assinalou-se, desde então, uma contraposição entre o ensino intelectual, destinado à classe dirigente, e ensino profissional e técnico, resignado a formar trabalhadores. Tal dualismo se materializa na clara divisão entre os que concebem e os que executam, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Para além da dualidade, surge a necessidade de debater e de contextualizar políticas de educação profissional e tecnológica. Uma tarefa que requer a interpretação e a análise crítica dos diversos aspectos políticos e ideológicos contidos tanto nas políticas públicas, quanto nos movimentos de luta de classes em um país de capitalismo dependente (RAMOS, 2014).

Nesse sentido, percebe-se que, até certo ponto, as políticas de educação profissional do século XXI corroboram para a criação de conjecturas que ora permitem vislumbrar o ensino médio integrado como possibilidade de materializar o ideal gramsciano de escola unitária, que assuma a tarefa de inserir na atividade social, jovens maduros e preparados para ter autonomia e capacidade para a criação prática e intelectual, ora evidenciam as contradições das diretrizes curriculares nacionais que norteiam a educação profissional de nível médio e ensino médio no Brasil (GRAMSCI, 2004; RAMOS, 2014).

Dessa forma, é válido apontar que materializar, mesmo que minimamente, o ideal de escola única é, em certa medida, percorrer a utopia do ensino médio integrado no contexto educacional brasileiro (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015), enfrentando, no contexto e nas condições sócio-históricas, as contradições inerentes um momento de travessia para uma formação omnilateral (NOSELLA, 2015).

A partir da contextualização apresentada, este texto se propõe, por meio de uma revisão da literatura, a evidenciar em quais sentidos a formação integral de nível médio - tão almejada por algumas instituições inseridas no contexto da educação profissional e tecnológica e tão discutida por educadores, políticos e intelectuais - percorre a aparente utopia da escola unitária e ilustrar de que forma essa busca esbarra nas consequentes contradições.

Esta discussão está apresentada em três capítulos, os quais foram estruturados de modo a proporcionar uma reflexão a respeito da necessidade de discutir propostas educacionais pautadas na superação da dualidade escolar e apresentar o que vem sendo elaborado no Brasil no sentido de viabilizar a materialização da escola única de Gramsci.

No primeiro capítulo são organizadas ponderações sobre as contribuições de Marx e de Gramsci, as quais fundamentam uma concepção educacional pautada na liberdade e na concepção do homem como ser político e social. Ademais, a questão do princípio educativo do trabalho como ideologia norteadora para a formação integral é colocada em debate.

Em um segundo momento, reflete-se sobre os pressupostos da escola unitária colocados por Gramsci. Buscou-se, ainda, explorar o caráter frag-

mentado de algumas ações educativas aliadas às demandas do mercado e do capital, bem como, observar os recentes avanços e retrocessos em direção à formação omnilateral.

O capítulo três focaliza as contribuições dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia na elaboração de projetos educacionais que partem do ideal gramsciano de escola única como referência.

De modo geral, este texto almeja evidenciar a discussão que se estabelece a respeito da utopia da escola unitária no contexto educacional do Brasil e as recorrentes contradições enxergadas no cerne de alguns projetos formativos. Dessa forma, as construções apresentadas esperam contribuir para a localização do ensino médio integrado como momento de travessia para a materialização de uma formação inteira, desinteressada, gratuita e para todos os cidadãos.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa exploratória orientada no sentido de buscar mais informações sobre as políticas de educação profissional elaboradas no Brasil e suas perspectivas em relação à concepção de escola unitária. Esse tipo de pesquisa não pressupõe a formulação de hipóteses para serem testadas, se restringe a definir objetivos e a buscar mais informações acerca do assunto estudado (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Conforme discute Gil (2007), a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo e pode ser aplicada em estudos iniciais com a finalidade de proporcionar uma visão geral a respeito de determinados fatos. Neste caso foi realizado um levantamento bibliográfico.

Desse modo, os textos selecionados para compor o panorama das reflexões a respeito das políticas de educação profissional brasileiras foram obtidos por meio de buscas nas bases de dados disponíveis no Portal de Periódicos CAPES/MEC. a partir do acesso à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), ofertado pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) às instituições federadas, neste caso ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Os descritores utilizados na pesquisa foram “dualidade escolar”, “ensino médio integrado”, “formação omnilateral” e “escola unitária”. Livros também foram consultados.

Escola unitária, formação integral ou omnilateral: utopia por quê?

No debate sobre a formação humana no contexto do modo de produção capitalista, a partir de um modelo educacional que extrapola as aspirações do capital, dois paradigmas se destacam. O primeiro faz alusão ao pressuposto teórico do materialismo histórico desvendado por Karl Marx e Friedrich Engels, e as contribuições dessa herança teórica para a formação

humana na perspectiva da omnilateralidade. O segundo, de modo convergente com o primeiro, é a perspectiva gramsciana para a formação do homem político e a construção de uma educação revolucionária, a qual não se limita à formação para o trabalho e à alienação humana.

Segundo Ciavatta (2014), Marx, em um dos poucos textos que deixou sobre a questão da organização da educação da classe trabalhadora, fala em “escolas politécnicas” e “ensino tecnológico” no sentido da união do estudo e do trabalho, do conhecimento e da prática. Para a autora, a educação politécnica e a formação integrada são duas faces polêmicas da articulação entre educação e trabalho enquanto instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista.

Historicamente, a educação tem sido um dos pilares da formação humana e, também, um campo de contradições e de embates políticos. Com o advento da industrialização, criou-se no Brasil um sistema legal de ensino profissional, estabelecendo formalmente a dualidade pedagógica, a qual corresponde à dualidade social (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Tal fato não ocorreu somente aqui, mas no mundo industrializado em geral. Esse movimento vai refletir na concepção capitalista de educação e nas forças ideológicas para a superação dessa dicotomia, isto é, do ensino propedêutico versus o ensino técnico, a partir da formação integral que é o elemento base da escola unitária de Gramsci (1891- 1937).

Eis que emana a seguinte questão: atualmente, quais seriam as limitações da escola unitária e da formação omnilateral, se essas propostas apontam um caminho de superação da dicotomia educação e trabalho, sendo o trabalho o princípio educativo geral? Uma vez que toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.

Nesse sentido, Saviani (1989) esclarece que a sociedade moderna em seu sistema capitalista, transformou a ciência em força produtiva através das indústrias, distanciando o homem desta relação, do trabalho enquanto atividade humana, que garante sua própria existência.

De fato, ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho, de modo que trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la. Tal ação transformadora sobre a natureza é guiada por objetivos, o que constitui outro elemento diferenciador da ação humana. Dessa maneira, a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência (SAVIANI, 1989).

Assim, a educação como um processo em construção permanente, não pode reduzir a educação profissional a um mero espaço de qualificação profissional, no qual o sujeito torna-se um reproduzidor do sistema econômico capitalista, que oprime e aliena os homens.

Para Marx, conforme assevera Saviani (2007) uma formação mais humana será construída quando o trabalhador dominar os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos do trabalho que atuam

contra a alienação. O autor evidencia que, mesmo com domínio sobre a concepção de trabalho, ainda sim, a alienação não seria superada em sua totalidade nas condições sociais contemporâneas.

É fato que a sociedade contemporânea parece se preocupar mais com a educação voltada para o mercado de trabalho e para a capacitação técnica, reproduzindo apenas uma formação unilateral. É nesse contexto que a escola unitária gramsciana ao possibilitar a formação integral pode ser um caminho para tornar essa sociedade mais humanizada, crítica e independente. Nesse sentido, Nosella (2007) argumenta que o trabalho e a educação podem indicar um fato existencial e um princípio pedagógico. Para o autor, o fato existencial remete à dimensão histórica do homem, já que, desde que este se reconhece por homem, existe em sua formação uma reciprocidade entre as atividades que potencializam sua existência e as atividades que estão ligadas a sua sobrevivência. Por conseguinte, enquanto princípio pedagógico, essa relação ganha importância com o surgimento das indústrias, e faz emergir a possibilidade de o trabalho se configurar princípio educativo.

Como ser social, o homem está em constante aprendizagem e em perene mudança, transformando a natureza e criando a cultura. Saviani (1989) reflete que de acordo com esse princípio, cabe à educação a busca por uma prática política de luta contra o sistema econômico que oprime e que inviabiliza a formação integral do homem, bem como a abertura de caminhos contra hegemônicos que o levem à emancipação.

Portanto, a atual utopia de formação, no contexto brasileiro, de um homem não alienado, ator crítico da prática encontra fundamento no pensamento gramsciano de combate à hegemonia do capital e na assertiva marxiana de que, ao ajustar a natureza às suas necessidades e às suas finalidades humanas, o homem, em seu trabalho, interage sobre a natureza para transformá-la, ressignificando, assim, a relação que existe entre educação e trabalho na construção da existência humana.

O trabalho como princípio educativo: a formação omnilateral e as contradições

Nos textos de Marx e Engels (1992) são apresentadas as bases teórico-filosóficas de um entendimento da educação a partir de uma perspectiva de desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas. Marx (2008) deixa claro que o trabalho é o fator capaz de conceder ao homem a humanidade. Percebe-se, por conseguinte, a importância de se conhecer o que há por trás do conceito de omnilateralidade para melhor compreender a problemática do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, a definição de Manacorda (2007, p. 89) para o conceito de omnilateral como a “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem

estado excluído em consequência da divisão do trabalho” estabelece um interessante diálogo com o ideal de uma formação plena do ser social.

É essencial compreender a proposta político-educacional descortinada por Gramsci (2004). Em Gramsci, a ideia de uma educação unitária permeada pelo princípio educativo do trabalho é fundamentada no pressuposto marxiano de formação omnilateral. Dessa forma, a superação da dicotomia estabelecida entre a teoria e a prática em um contexto de configuração de uma nova sociabilidade mediada pelo trabalho livremente associado é a temática que percorre os escritos do Caderno 12.

No Caderno 12, Gramsci (2004) aponta para a tendência de se abolir escolas de caráter desinteressado e formativo e de se propagar escolas profissionais especializadas, nas quais ocorre uma premeditação do destino do aluno em função das necessidades do sistema produtivo capitalista. Nesse contexto é que emana o ideal de uma escola única, inicial, de cultura geral, humanista, formativa que busque equilibrar de maneira justa o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e das capacidades de trabalho intelectual.

Para Gramsci (2004), a escola humanista é responsável por inserir os jovens na atividade social, depois ter elevado nestes a maturidade, a capacidade de criação intelectual e prática, a autonomia na orientação e a iniciativa. O autor apregoa que o advento da escola unitária é o início de novas relações entre trabalho intelectual e industrial na escola e na totalidade da vida social.

A respeito da discussão do pensamento gramsciano e do trabalho como princípio educativo, Sobral et al. (2016, p. 193) sintetizam que “a tese do trabalho como princípio educativo não significa: 1) afirmar o trabalho alienado, abstrato, próprio da sociabilidade capitalista, como princípio educativo; 2) formar a criança e o jovem para o mercado de trabalho capitalista ou, simplesmente, inseri-los na fábrica; 3) afirmar a identidade entre trabalho e educação”. É a partir dessa composição que se pretende discutir as contradições que permeiam os projetos de educação profissional no Brasil contemporâneo.

Ciavatta e Ramos (2011) sinalizam que no caso do ensino médio e da educação profissional, a referida visão dual e fragmentada se manifesta historicamente desde a Colônia por meio da produção das relações de desigualdades entre as classes sociais, do afastamento entre as classes sociais e da separação imediata para o mercado de trabalho, de forma a entender às exigências produtivas. É possível visualizar, desde cedo no contexto brasileiro, a subjugação da formação da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante.

Na história recente do Brasil o que se percebe, na visão de Ramos e Frigotto (2017), a partir de um arrazoado crítico da Medida Provisória n. 746/2016, convertida no Projeto de Lei n. 34/2016, aos quais se somam a Portaria do Ministério da Educação n. 1.145/2016 e o Projeto de Lei n. 867/201, é um ataque desferido contra as últimas conquistas do ensino mé-

dio na perspectiva da formação unitária e integrada dos jovens brasileiros. Uma vez que as legislações citadas privilegiam o caráter instrumentalizado da formação.

Ademais, a recente reforma do ensino médio, Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, conforme debate Ferretti (2018) trata a educação profissional como um dos cinco itinerários nos quais o currículo do ensino médio foi subdividido. Segundo o pesquisador, a referida lei, no que diz respeito à educação profissional, é contraditória, cheia de lacunas e, por isso, ambígua em suas proposições, seja na aparente distinção entre formação técnica e formação profissional, seja no apelo às ações que promovem a dualidade entre formação geral e formação profissional, seja ao oportunizar o aligeiramento da educação profissional, seja no revelar do descompromisso com as instituições públicas com a formação profissional e do compromisso com as instituições privadas que o fazem, seja em relação às concepções imprecisas de integração e de formação integral, seja na admissão de profissionais com notório saber com as inevitáveis indefinições em relação às habilitações e aos decorrentes processos de avaliação desses professores.

De modo geral, Ferretti (2018) alerta para o fato da Lei n. 13.415/2017 apresentar um caráter pragmático centrado na formação técnica de mão-de-obra, o que faz com que aconteça um visível desinteresse em relação à constituição omnilateral do ser. Em resumo:

O que a reforma instituída pela Lei 13.415 fez foi, não apenas subverter completamente a proposta de integração entre o ensino médio (formação propedêutica) e formação profissional como, além disso, piorar o quadro oferecido pelo Decreto 2208/1997. De acordo com tal decreto, os jovens matriculados em escolas de ensino médio poderiam, a partir da segunda série, matricular-se, se assim o desejassem, em cursos de formação profissional, oferecidos por diferentes instituições, inclusive privadas, constituindo a forma concomitante. Mas o fariam, continuando a frequentar o ensino médio até o completar por inteiro, o que não é contemplado pela Lei 13.415, posto que a formação profissional é, apenas, um dos itinerários formativos, ficando a formação geral restrita ao início do curso, por meio da BNCC. Além disso, em nenhum dos dois casos propõe-se a integração interna entre seus componentes. (FERRETTI, 2018, p. 265)

No entanto, os avanços que permitiram ao Brasil caminhar em direção à formação omnilateral dos jovens brasileiros foram os seguintes apontados por Ramos (2014): a) a revogação do Decreto n. 2.208/97 pelo n. 5.154/2004, o qual busca restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país; b) a incorporação do conteúdo do decreto 5.154/2004 na LDB por meio da Lei n. 11.741, de 16 julho de 2008; c) a implantação do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), instituído no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, ampliado para todos os sistemas de ensino, por ação do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006; d) a expan-

são da rede federal, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico, nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008; e) o apoio aos sistemas estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, o qual tem os sistemas estaduais como foco, visando a apoiá-los na implantação da educação profissional integrada ao ensino médio, instituído pelo Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Mesmo em meio a um cenário de expectativas a favor de uma formação omnilateral, Ramos (2014) esclarece que nos anos seguintes à publicação do Decreto n. 5.154/2004, a referida mobilização não se efetivou plenamente. De modo que, o que se passou a observar foi a desarticulação de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, por meio de uma fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

Com essa breve explanação, buscou-se construir o entendimento da dimensão omnilateral da formação humana de modo a localizar a discussão nos avanços e nas contradições das recentes políticas brasileiras de educação profissional e tecnológica.

A educação profissional e tecnológica, os institutos federais e o ensino médio integrado: um projeto ou uma utopia?

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. A Lei n. 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar mais especificamente da Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2008 foi sancionada a Lei n. 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o propósito de fundar a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural do Brasil. Tal modelo de escola estaria mais próximo da ideia de escola de tempo integral, não assistencialista, nem voltada para os pequenos cidadãos considerados “perigosos”. Procurar caracterizar um espaço educacional bem implementado ao qual toda criança e todo jovem possa ter acesso, algumas das vezes obrigatoriamente, outras, livremente. Considerando o contexto contraditório e instrumentalizado das políticas públicas de educação profissional brasileiras, seria possível lograr êxito em tal proposta? Nosella (2007) afirma que sim. O autor é um grande estudioso de tais políticas e, otimista, aponta para a escola unitária como uma perspectiva, a partir da inevitável justaposição entre “o reino da necessidade e o reino da liberdade”, que é, para ele, o reflexo da filosofia metafísica no indivíduo. Nesse sentido, o educador reconhece que a “escola única” é mais que um horizonte, é um paradigma para ações formativas no contexto da educação brasileira.

Os Institutos Federais nasceram com a proposta de formar não apenas mão-de-obra especializada, mas, sim, cidadãos que pudessem fazer desde a formação inicial até o doutorado dentro da mesma instituição, na chamada verticalização do ensino. Outro compromisso dessas novas instituições é o de atender as demandas regionais e de colaborar com o desenvolvimento dos territórios onde seus campi estivessem localizados. Tal proposta é de uma escola mais humanista e, ao mesmo tempo, técnica e orgânica em relação ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos, construída num espaço que busca essa integração entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual.

De acordo com Gramsci (2004) esse humanismo é possível quando há identificação entre filosofia e política, fazendo a junção entre o domínio científico e técnico do homem sobre a natureza, ou seja, é um humanismo do trabalho, que tenha uma dimensão mais vasta que a dimensão didático-moral habitual nas escolas tradicionais. A visão de Gramsci para uma escola do trabalho não deveria ser conivente com a escola profissional e nem com a escola da “fusão”, mas isso não a configura como uma utopia, uma vez que a escola de filosofia gramsciana, faria parte da realidade produtiva na qual a profissionalização se daria no ensino superior, após a construção de uma sólida base humanista, científica e cultural, capaz de formar o cidadão especialista e dirigente.

Na concepção gramsciana, o único meio de se evitar escolas diferenciadas em função dos distintos grupos, castas e classes é a escola ser “unitária”. E, sendo pública, o Estado deve assumir as despesas de manutenção das crianças e dos jovens para que estudem e se desenvolvam de modo justo, transformando, assim, a própria escola em um espaço de transformação social.

Considerando o modo de produção capitalista e a dualidade presente no sistema educacional, defender a escola unitária, a partir da relação entre escola e o mundo do trabalho, é acreditar que esse modelo é capaz de superar a lógica hegemônica que domina o trabalhador desde a sua qualificação profissional. Nessa perspectiva, o maior desafio seria a construção de uma escola que, apesar de submersa em uma realidade excludente, seja capaz de propiciar a todos os estudantes, dentre eles os historicamente renegados filhos das classes trabalhadoras, uma formação geral de caráter tecnológico, crítica, emancipatória, com muitas aplicações práticas e culturais.

O próprio Gramsci (2004) considerou a escola unitária como possibilidade futura e ressaltou que, na sociedade da sua época, as condições materiais impediram a realização plena da tal modelo. Pode-se afirmar que esse raciocínio é válido para o Brasil do século XXI.

No entanto, ao analisar a proposta da educação profissional difundida nos Institutos Federais, desde a missão institucional, passando pelo plano de desenvolvimento institucional (PDI) e pela organização didática, podem-se notar semelhanças e aproximações entre os ideais de uma educação integral, unitária, e o ensino integrado oferecido nos campi.

Lutar por uma “reforma das escolas de ensino médio regular no Brasil, com vista a uma escola média unitária nacional, transformaria esse ensino em um poderoso instrumento de cultura geral, moderno, opondo-se à onda crescente de sua profissionalização” (NOSELLA, 2015, p. 135). Para o autor, a escola unitária brasileira não é uma mera utopia, mas, sim, um projeto a ser consolidado por aqueles que acreditam e ousam fazer uma travessia.

Ainda segundo Nosella (2015), para a corrente etapa de desenvolvimento da sociedade brasileira, isto é, na travessia, devem ser organizados programas de escolas formativas alternativas ao ensino médio unitário, o que corresponde à criação de um sistema de ensino médio multiforme. Nesse sentido, Nosella (2011) defende a necessidade de reconhecer o ensino médio como uma fase escolar de importância estratégica na formação do indivíduo e da própria nação, um momento cujos princípios pedagógicos deverão se pautar no método de estudo e pesquisa.

Por fim, adotar o ideal de escola unitária como utopia é o que permite criar estratégias e enfrentar a luta por condições materiais e políticas para a formação de cidadãos autônomos, críticos, transformadores e conscientes de seu papel na sociedade.

Considerações finais

A formação integral no contexto do ensino médio brasileiro é marcada por contradições e por utopias. São as utopias que norteiam a educação do homem livre, aquele que é, ao mesmo tempo, técnico e político. De modo geral, esta pesquisa buscou ressaltar que ações educacionais que corroboram para a formação omnilateral dos cidadãos estão sendo empreendidas no contexto da educação profissional, mesmo em meio a um emaranhado de contradições e revezes políticos.

Foi evidenciado que o ensino médio integrado é um dos caminhos que, ao transpor o horizonte das contradições, pode conduzir à materialização da escola unitária no Brasil. Para isso, porém, faz-se necessário um momento de travessia por um caminho que parte da utopia de uma escola pública, gratuita, de qualidade e acessível para todos os cidadãos. É nesse sentido que a utopia se transforma em referência, em propósito e em pauta de luta de classe.

A discussão buscou incitar a reflexão acerca da necessidade de se discutir propostas educacionais para a superação da dualidade escolar a partir da aparente utopia da escola única. Dessa forma, foram apresentadas as contribuições de Marx e de Gramsci para a construção de uma concepção educacional que preza pela liberdade e pela formação do homem como ser político e ser social, a qual adota o princípio educativo do trabalho como ideologia norteadora para a formação integral.

Além disso, foram citados alguns dos recentes avanços e retrocessos em direção à formação omnilateral, os quais apontam para políticas educa-

cionais de caráter fragmentário, mas também desvelam um espaço de lutas e de conquistas, de avanços e de novas leituras teóricas, que ajudam na busca de um horizonte para a educação que privilegie a formação de seres humanos emancipados e mais conscientes de sua realidade histórica.

Com base nas reflexões aqui suscitadas, é preciso enfatizar que há, nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, o gérmen da educação para o ser humano omnilateral, o qual é nutrido do ideal gramsciano de escola única, um ideal capaz de transformar, mesmo que aos poucos, a realidade social.

Referências

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1,2014.

CIAVATTA. M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27, jan./jun., 2011.

FERRETI, C. J. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**, v.4, p.261-271, 2018.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. *In: Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GRAMSCI, A. Caderno 12. *In: Cadernos do Cárcere*. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MANACORDA, M. A. L. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. Lisboa: Moraes Editora, 1992.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ.** v.12, nº 34. p.137-151, 2007.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.** vol.32 no.117 Campinas, Oct./Dec. 2011

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 7 maio 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Edu.**, v. 12 n.34, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SOBRAL, K. M; RIBEIRO, E. C. dos S., SANTOS, J. D. G. dos; ARAÚJO, R. D. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 16, n. 70, p.178-196, dez. 2016.

“Um olhar” sobre a história de um professor cego e sua relação com a educação especial Gujará-Mirim-RO

*José Lourione Freitas Bernardino
Marlene Rodrigues
Elisabete Soares de Lima Bernardino*

Introdução

Este trabalho apresenta uma retrospectiva das instituições que preconizaram a história do ensino especial em Gujará-Mirim, (Escola Municipal de Ensino Especial Louis Braille) que atendia somente aos alunos com deficiência visual e as dificuldades enfrentadas pela equipe gestora para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas no decorrer de sua trajetória e o (Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado Prof. José Rodolpho Alves Ferreira), que substituiu a escola de Ensino Louis Braille, com o objetivo de atender os Alunos Público Alvo do Atendimento Educacional Especializado (EPAEE), bem como oferecer cursos de capacitação e apoio pedagógico aos profissionais da educação e à comunidade acadêmica na perspectiva da Educação para todos.

Apresenta-se também reflexões acerca da Educação Especial e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e sua importância para o acesso, permanência e sucesso dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). Para aprofundamento e análise do tema, buscou-se o aporte teórico na Legislação pertinente à Educação Inclusiva, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial (1998), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) nos autores: Mantoan (2007), Sánchez (2005), Januzzi (1992), Mazzotta (1996) que retratam da educação inclusiva.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos de Nóvoa e Finger (2010) Josso (2010), Ferraroti (2010) e Nóvoa (2010) que discutem as pesquisas autobiográficas realizadas a partir de narrativas etnográficas tendo como fonte os registros de memória e reflexões deste pesquisador, um dos idealizadores da Escola de Braille e do Centro Multidisciplinar que está em funcionamento.

Diante da complexa situação de ser professor cego onde na época as redes de ensino do município requeriam do aluno a capacidade de integrar-se ao meio escolar e onde o ensino especial era implementada somente por algumas entidades filantrópicas, tomei por objetivo, investir na profissão e criar as condições para auxiliar nos processos de escolarização de outras

pessoas com deficiência num local onde não havia escolas públicas para atendê-los e valendo-me das narrativas da “etnografia de si mesmo” apresento situações em que fui protagonista na construção dos espaços educacionais para promover a educação especial no município de Guajará Mirim, e desta forma contribuí também para construir conhecimentos e saberes históricos relacionados. A opção de narrar a minha etnografia em primeira pessoa está prevista nos pressupostos das pesquisas pós-críticas com narrativas autobiográficas.

Nóvoa e Finger (2010) na obra *O método (auto)biográfico e a formação*, afirmam que a utilização do método (auto) biográfico nas ciências da educação é relativamente recente. E que essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo.

De acordo com Ferraroti (1988, p. 26),

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

Sendo assim, evidencia-se que as narrativas das vivências de cada indivíduo, sejam autobiográficas, relatos de experiências ou histórias de vida resultam num processo de apropriação e externalização do conhecimento contido em si mesmo. "A narrativa de formação, por nos obrigar a um balanço contábil do que fizemos nos dias, meses e anos relatados, permite-nos tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos" (JOSSO, 2010, p.43).

FERRAROTI (2010) salienta que, por um lado, a biografia servirá para uma verificação de um modelo interpretativo e será representativa se estruturar-se à volta de elementos que correspondam à projeção das variáveis do modelo no plano de uma vida individual. Porém não pode ser um instrumento de controle como nos modelos formais de investigação, que pretendem confirmar e verificar conhecimentos; pelo contrário, pretende ser fonte de novos conhecimentos.

A legislação na perspectiva da educação para todos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) assegura às pessoas com deficiências os mesmos direitos à liberdade e à dignidade, e desta forma contribuiu de maneira significativa para a consolidação dos parâmetros necessários para a efetivação de uma escola para todos.

Em 1990, ocorreu na cidade de Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, fizeram-se presentes representantes da classe política do Brasil, onde foi aprovada a Declaração de Jomtien (com 10 artigos e o Plano de Ação com 50 itens), que teve como princípio fundamental o estabelecimento da educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades no mundo inteiro, e o Plano de ação

para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, demonstrando que o objetivo último desta Declaração Mundial sobre Educação para todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Nesse sentido a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 2008, p. 2).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394, trata, especificamente, no capítulo V, da Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

De acordo com Sánchez (2005), no final da década de 80, inicia-se, no contexto internacional, um movimento materializado por profissionais, pais e pessoas com deficiência, que lutam contra a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais.

O ápice desse movimento definiu-se pelos avanços, transformações institucionais e revisões conceituais, consolidados na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca (1994). A referida declaração afirma que: Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

Vale ressaltar que a partir da Declaração de Salamanca, através da Secretaria de Educação Especial do MEC, o Brasil criou um Programa de Educação Inclusiva, denominado Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que não apenas defende a ideia de escola para todos, mas, também chama atenção para a necessidade de se investir para criar uma sociedade inclusiva.

De acordo com Aranha (2004, p. 8): “A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade

como característica inerente à constituição de qualquer sociedade”. Partindo desse princípio, tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de garantir o acesso à participação de todos, a todas as oportunidades independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social

Em atenção ao movimento mundial de inclusão enfatiza-se a necessidade de oferecer educação de qualidade para todos. Dessa forma, a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de respeito aos direitos humanos, uma vez que defende a não segregação das pessoas por consequência de suas limitações. Nessa perspectiva representa um sistema de atitudes, valores e de crenças em um conjunto de ações articuladas.

Salienta-se que a ideia de uma educação inclusiva dentro do processo histórico não deve ser definida como um movimento passageiro, uma vez que a inclusão nos remete a pensar as questões do acesso, permanência e qualidade na educação, chamando a atenção dos sistemas de ensino para a necessidade de uma nova organização dos ambientes educacionais.

A educação especial e os paradigmas da educação dos EPAEE

A Educação Especial no Brasil teve como o seu principal marco a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) e em 1857, a criação do Instituto dos Surdos-mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que foram construídos e inaugurados pelo Imperador D. Pedro II, na cidade do rio de Janeiro (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996).

A criação do IBC e do INES sem dúvida, representou um ganho significativo para a educação das pessoas com deficiência, embora atendessem Apenas os cegos e os surdos. Mas abria-se um horizonte de possibilidades para o atendimento educacional das pessoas com deficiência na época. Porém, (MAZZOTTA, 1996, p.29), faz a seguinte observação: “No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nestas instituições”.

E a precariedade nas entidades e ou nas classes de Educação Especiais tanto nos atendimentos quanto na estrutura perpassaram os séculos. Talvez, fomentada pela pouca importância que o poder público dava as pessoas com deficiência.

Glat e Blanco (2007, p. 21) afirmam que,

As classes especiais serviam mais como, espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de estudantes com deficiências nas classes comuns.

Desse modo, a Educação Especial foi caracterizada por serviços especializados em entidades filantrópicas que assumiram grande parte da responsabilidade na educação e reabilitação das pessoas com deficiência.

A ideia de integração escolar começava a ser repensada já que ainda se fazia presente no meio educacional local, entendendo que o aluno é quem deveria adaptar-se à escola e não a escola adaptar-se ao aluno. De acordo com Sasaki (2005, p.21), "A integração escolar constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social)". Dessa forma, no processo de integração para que um Estudante Público Alvo da Educação Especial pudesse ser inserido no ensino regular era necessário que ele apresentasse níveis e deficiência leve, pois se o aluno apresentasse um nível de deficiência severa ele não é aceito na escola regular.

A integração foi vista como uma forma de fomentar também a exclusão porque geralmente era a pessoa com deficiência que estava obrigada a integrar-se na escola. Sobre o paradigma da integração afirma Ottonelli (2014 p. 22), "[...] este acesso das pessoas deficientes consiste na política de integração, incluindo [...] no ensino regular, através de classes especiais e atendimento especializado, baseando-se na possibilidade de o aluno adaptar-se ao processo escolar".

Assim as dificuldades no processo de escolarização de EPAEE e o respectivo fracasso eram atribuídos apenas aos mesmos, isentando os sistemas e instituições educacionais das responsabilidades diante da falta de condições para o ensino e para a aprendizagem. Rodrigues (2018, p. 26) diz que "O paradigma da integração trazia um modelo educacional segregacionista, sendo que a Educação Especial era desenvolvida num sistema de ensino paralelo, que substituíria a educação regular". Por outro lado,

Sánchez (2005, p. 15), afirma que: "a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola". Nesse sentido, a inclusão propõe uma educação para todos, apoiada num propósito de comunidades educativas que satisfaçam as peculiaridades de todos os alunos, sejam quais forem as suas diferenças.

Falvey (1995, p.9) diz que: "A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade". Dessa forma, a educação inclusiva pressupõe a criação de um espaço adequado a todos os indivíduos, possibilitando-lhes o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da aprendizagem.

Nesse sentido, Macedo (2005, p. 22), afirma que a inclusão pressupõe, "uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula". Enfim, a inclusão requer mudanças não só nos ambientes, educacionais, mas principalmente mudanças de atitudes.

A participação no mercado de trabalho competitivo está implícita na inclusão social, sendo este o fim último da inclusão. Sobre este assunto, Sánchez (2005, p. 14) afirma que,

A educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, algo que não deve ser alheio aos governos e estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la. Mais ainda, a inclusão não se refere somente ao terreno educativo, mas o verdadeiro significado de ser incluído.

Ainda que haja muitas limitações nos processos de ensino, observa-se que a educação inclusiva vem crescendo notoriamente no mundo inteiro, tendo como pressuposto de que toda criança tem direito à educação de qualidade, desta forma faz-se necessário o aprimoramento dos sistemas educacionais.

Em contextos educacionais inclusivos, que preparam os alunos para a cidadania e visam ao seu pleno desenvolvimento humano, como quer a Constituição Federal (art. 205), as crianças e adolescentes com deficiências não precisam e não devem estar fora das turmas comuns das escolas de ensino regular de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, frequentando classes e escolas especiais (MANTOAN, 2007, p. 46).

Nesta perspectiva, foram implantadas as salas de recursos multifuncionais e os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço da Educação Especial oferecido aos alunos definidos como público alvo da Educação Especial pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), no turno inverso ao da escolarização.

A Política Nacional de Educação Especial define o AEE, como: o Atendimento Educacional Especializado que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (SEESP, 2008).

No Decreto nº 7611 (2011), Art. 2º diz:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da

educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Os atendimentos educacionais especializados de que trata este decreto oferecido aos alunos da rede pública de ensino regular poderá ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, devidamente conveniadas com a rede de ensino na qual estejam ligadas.

A escola de braille em Guajará-Mirim-RO: os desafios da gestão da escola especial e os primeiros passos para a educao inclusiva

Essa narrativa etnográfica traz revelaes que foram construídas durante minha constituio como professor, ao longo da minha história de vida, que iniciei como estudante vidente e que tendo ficado totalmente cego aos 11 anos, vítima de uma grave e súbita infeco ocular que me deixou cego em menos de dez dias. Isso ocorreu no início de agosto de 1978, quando retornava das férias de meio de ano. Naquela manhã ensolarada, acordei ansioso para ir à escola, mas, me sentia estranho, pois, algo não estava bem comigo. Depois do banho e do café com meus pais e irmãos, fui para a escola.

L chegando, encontrei com meus colegas que estavam todos alegres, contavam às novidades que eram sempre as mesmas, pois a cidade era muito pequena, mas eu estava quieto, alguns colegas notaram e perguntaram por que eu estava quieto, sabiam o quanto eu era ativo. Mas, lembro bem que nada respondi.

Chegou a hora de irmos para a sala de aula, arrumei os livros e cadernos na carteira e me debrucei sobre ela, sentia uma forte ardência nos olhos, a professora iniciou a aula, fez a chamada, perguntou sobre as novidades, o que fizemos nas férias, mas eu nada respondi. Depois de escrever todo o conteúdo no quadro negro, a professora se dirigiu a mim, e perguntou o que estava acontecendo, por que você não está escrevendo? Então ergui a cabeça e ela viu que meus olhos estavam muito vermelhos e me indagou se eu tinha brincado muito no sol com pipas ou bolas de gude, olhando para o quadro disse apenas que não estava vendo as letras. Então muito preocupada me pediu que fosse para casa e com meus pais ao médico.

Comecei a guardar meus materiais e uma angústia imensa me sufocava e uma grande tristeza me envolveu, foi quando ouvi a voz de um colega me perguntando: "Já vai colega"? A dor foi grande, as lágrimas rolaram no meu rosto, não consegui respondê-lo, sai da sala chorando, parecia que uma força muito grande me arrancava dali. Tinha a certeza que não voltaria mais àquela sala de aula.

Puro engano, depois de dez anos e passar por vários tratamentos, cirurgias e todo tipo de sofrimentos, fui desenganado pelos especialistas em

oftalmologia. Foi quando conheci o Sistema Braille. E, abriu-me a visão para um novo tempo a aprender e ensinar o Braille a outros cegos. E com o apoio de minha família, contribui para fundação e consolidação da Escola de Braille do município de Guajarará-Mirim, onde nasci, resido e trabalho. Ao longo dos anos, utilizei-me da linguagem Braille, para prosseguir meus estudos.

Concluí o ensino médio e tornei-me professor de Braille. Aos 37 anos, ingressei na Universidade e graduei-me em Pedagogia. Posteriormente, especializei-me em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Sou professor há 23 anos e já atuei como diretor da Escola de Braille, como alfabetizador de alunos cegos e há dez anos atuo como professor de AEE no Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado.

A sala de aula que foi disponibilizada para o funcionamento da Escola de Braille, era a mesma que anos antes saí chorando triste e angustiado e com a sensação que não voltaria àquela sala, mas voltei, desta vez como professor e gestor da Escola de Braille.

A Escola de Braille foi criada através da lei municipal nº. 514/93, de 15 de dezembro de 1993, com o objetivo de alfabetizar as pessoas com deficiência visual residentes no município. Em março de 1994, o Rotary Clube de Guajarará-Mirim/RO, em parceria com a Prefeitura Municipal, trouxe um professor especialista em Braille, da cidade de Sucre (Bolívia) para habilitar dois professores para trabalharem na referida escola, que era coordenada por um médico oftalmologista sócio rotariano.

No entanto, as atividades pedagógicas foram iniciadas oficialmente no dia 18 de abril de 1994, em uma das salas de aula da Escola Municipal Floriza Bouez, foram matriculados no curso de Braille dois alunos com deficiência visual: eu José Lourione Freitas Bernardino e um outro aluno com deficiência visual. Com a desistência na primeira semana de aula do outro colega, continuei os estudos sozinho, concluindo o referido curso em abril de 1995. O curso teve a duração de 12 meses e foi ministrado de forma intensiva, nos turnos da manhã e tarde, sem período de férias.

Em julho de 1995, o Rotary Clube de Guajarará-Mirim/RO, devolveu a escola para a Secretaria Municipal de Educação em virtude da omissão do poder público para com a Escola de Braille, pois não cumpriram com o combinado de fornecerem os materiais necessários para o funcionamento da mesma, pois na época havia três novos alunos com deficiência visual matriculados para serem alfabetizados.

Com a saída do professor do Rotary Clube, a Secretaria de Educação suspendeu as atividades da escola por período indeterminado por não haver professor substituto. Então, um dos alunos com deficiência visual acompanhado de seu pai, procurou-me em minha residência, pois, sabia que eu estava habilitado para dar aulas de Braille, queriam saber se eu poderia dar aula aos alunos com deficiência visual, porque temiam o fechamento permanente da escola. Respondi que sim, pois esse foi o meu objetivo de aprender o Braille.

Na ocasião combinamos de ir à secretaria no dia seguinte, fomos recebidos pela secretária, expomos a problemática da escola e o meu interesse, mas a mesma foi enfática em dizer não, segundo ela não se justificaria contratar um professor para lecionar para três alunos. Argumentamos de todas as formas, mas, a palavra final foi não. Saímos decepcionados. Mas não me dei por vencido, no dia seguinte eu e minha mãe fomos ao gabinete do prefeito falar com ele, fomos recebidos e relatamos o problema, ele ficou surpreso, pois pouco mais de um ano antes havia inaugurado a escola e acertado a parceria com o Rotary e convocou a secretária ao seu gabinete e ordenou-lhe que realizasse minha contratação e me nomeasse como gestor da escola.

Porém, após assumir a gestão da escola, enfrentei inúmeras dificuldades para ministrar as aulas, pois não havia materiais pedagógicos, funcionários auxiliares, nem veículo disponível para o transporte dos alunos. Diante da omissão de seus deveres para com a escola e descaso da Secretaria Municipal de Educação, minha mãe, a professora Maria Áurea Freitas, custeou todas as despesas relativas à compra do material necessário para o funcionamento da escola nos anos de 1995 e 1996.

Em 1997, a Escola de Braille foi transferida para uma das salas da Escola Municipal de Ensino Infantil Dr. Bader Massud Jorge Badra, onde permaneceu até o ano de 2000. Na época, diante da ausência de interesse da Secretaria Municipal de Educação pela manutenção da escola, busquei apoio fora do Estado, conseguindo junto ao Ministério de Educação e Cultura – MEC, 10 Kits de material pedagógico em Braille para os alunos e através da Fundação Dorina Nowill para cegos e Instituto Benjamin Constant, livros didáticos de literatura e livros falados.

Em 2001, a Escola de Braille foi novamente transferida, desta vez, para uma das salas da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Saul Bennesby. Neste mesmo ano, ministrei um curso de noções básicas do Sistema Braille, para os professores da referida escola. Em 2002, buscando aprimoramento profissional, inscrevi-me no curso TV na Escola e os desafios de Hoje, tornando-me o primeiro professor cego do Brasil a participar deste curso e concluí-lo com ótimo aproveitamento. Obtive nota máxima em todas as avaliações e este fato motivou a Secretaria de Ensino à Distância SEED-MEC a transcrever os livros da TV escola para o sistema Braille visando alcançar outros professores cegos pelo Brasil.

No mesmo ano, com o apoio da Associação dos Deficientes Físicos de Guajará-Mirim/ASDEFIG, realizamos uma campanha de visitas às residências das pessoas com deficiência visual, com o objetivo de conhecer suas dificuldades e potencialidades, informá-los da existência da Escola de Braille e cadastrá-los. Neste período foi possível constatar que alguns indivíduos tinham um grande potencial para a música e outras artes e a maioria eram pessoas de baixa renda, analfabetas e não conheciam o Braille.

Após o cadastramento foi realizado um Projeto denominado Resgate da Cidadania através do Braille. O referido projeto consistia na Alfabetização domiciliar e era desenvolvido da seguinte forma: as aulas eram minis-

tradas nas terças e quintas feiras, nas residências dos alunos, no período da tarde, em horários pré-definidos.

O projeto iniciou-se em março de 2003, e inicialmente, atendeu dez alunos, pois a maioria dos cadastrados não queria estudar, pois temia enfrentar uma nova realidade, ou seja, a escola. Este projeto obteve resultados positivos e aos poucos os estudantes com deficiência visual foram incluídos na escola de Braille, sendo que três destes alunos foram incluídos posteriormente na escola regular.

Em abril de 2003, fui convidado pelo ministro da Educação Cristóvão Buarque, a participar do lançamento do livro em Braille (TV na Escola e os Desafios de Hoje), na Fundação Dorina Nowill para cegos São Paulo - SP. Em outubro deste mesmo ano, o projeto Resgate da Cidadania através do Braille foi escolhido como um dos melhores projetos de alfabetização para pessoas com deficiência visual. E, como prêmio, fui convidado a participar das comemorações alusivas ao dia dos professores no Palácio do Planalto, em Brasília. Nesse evento, estavam presentes: o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministro da Educação, Cristóvão Buarque e outras autoridades.

Diante das dificuldades enfrentadas na gestão da escola de Braille, que não tinha sequer um espaço físico, adequado para o funcionamento e tampouco profissionais habilitados para a prática pedagógica, que favorecesse a educação inclusiva, ingressei no Curso de Pedagogia do Programa de Habilitação e Capacitação de Professores (PROMUNDO), que foi desenvolvido através de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Guajará-Mirim e a Universidade Federal de Rondônia - Campus de Guajará-Mirim.

O curso começou em 2004 e teve a duração de quatro anos e foi ministrado de forma intensiva, no período de férias dos professores. Durante o curso, percebi que nem mesmo a Universidade não dispunha de todas as formas de acessibilidade para oferecer a educação inclusiva, tendo em vista que não havia no campus nenhum material disponível em Braille ou outros recursos tecnológicos que atendessem minhas necessidades no processo de ensino e aprendizagem. Porém, a grade curricular do curso era composta por disciplinas que me oportunizaram uma maior compreensão sobre as problemáticas da gestão escolar.

Os estudos realizados no curso de Pedagogia, aliados à minha experiência de dez anos na docência e às dificuldades vivenciadas na Gestão da Escola de Braille, possibilitou-me perceber a importância da mobilização social em prol da Educação inclusiva. Assim, para minimizar as dificuldades, formamos um grupo composto por pessoas com deficiência visual, seus familiares e amigos, que deliberou a favor da criação de uma associação para dar assistência aos alunos da escola, pois além do atendimento escolar alguns deles solicitavam alimentos, roupas, medicamentos, etc. O referido grupo tinha como objetivo, também, apoiar a escola de Braille em suas atividades pedagógicas e eventos em geral, pois a escola não possuía prédio próprio e não tinha apoio necessário da gestão municipal.

Dessa forma, no dia vinte dias do mês de março, foi fundada a Associação das pessoas com deficiência visual, (ASPONEV) ocasião em que fui eleito para o cargo de presidente. Em 2005, com o objetivo de mostrar a importância do método Braille e capacitar os professores da rede municipal para a educação inclusiva, criei o Curso de Leitura e Escrita Braille. Esse curso atendeu inicialmente 50 professores no período de março a novembro.

No dia 08 de junho de 2006, através da Lei Nº 1135/06, cria-se a Escola de Ensino Especial Louis Braille, que substituiu a Escola de Braille de Guajará Mirim. Porém, apesar da mudança da lei, os problemas enfrentados na gestão da referida escola não foram solucionados. Nesse contexto, considerando a falta de um espaço adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a diretoria da Associação das pessoas com deficiência visual propôs à secretaria municipal de educação a mudança da escola para a sede administrativa da Associação. A proposta foi aceita e a mudança aconteceu em 15 de agosto de 2006.

Assim sendo, a partir de 2007, os alunos passaram a ser atendidos integralmente na escola. Esse fato consolidou o principal objetivo do projeto Resgate da Cidadania através do Braille, que era trazer os alunos com deficiência visual para o ambiente escolar. Nesse sentido, as dificuldades vivenciadas ao longo dos anos significaram muito pouco diante da satisfação e da alegria proporcionada aos alunos, que não só recuperaram a autoestima, mas incentivaram-me a continuar enfrentando os desafios da gestão escolar. Desde a sua criação a escola de Braille, atendeu um número significativo de alunos com deficiência visual mesmo não possuindo uma estrutura adequada, ofereceu, na medida do possível, condições para que os alunos saíssem do anonimato, tornando-se cidadãos críticos e aptos para o exercício da cidadania.

Após vários anos de experiência como professor e gestor da Escola Municipal de Ensino Especial Louis Braille, analisei alguns dos fatores que contribuíram para a estagnação da Escola apesar dos ótimos resultados alcançados no campo pedagógico. Identifiquei que um dos principais fatores de estagnação era a quantidade de alunos matriculados. Pelo fato de ser uma escola de Ensino Especial a quantidade de alunos matriculados era considerada pequena se comparada com as demais escolas da rede municipal de ensino. Assim, em virtude do fator "quantidade", os agentes políticos do Município, não se interessava em estruturar e adequar a Escola de modo a atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual, porque alegavam que comprar os materiais e equipamentos e a aquisição de um espaço próprio teria um alto custo para o município.

Diante dessa problemática em fevereiro de 2008, solicitei uma reunião com a Secretaria de Educação e a Coordenação do Departamento Pedagógico para relatar todas as dificuldades que a Escola enfrentara ao longo de sua história. Nessa ocasião, propus que a Escola de Ensino Especial Louis Braille fosse transformada em um Centro de Atendimento Educacionais Especializado, com o objetivo de atender aos alunos, público alvo do Aten-

dimento Educacional Especializado, (EPAEE), assim, teríamos alunos o suficiente para justificar os investimentos de recursos financeiros e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino do Município de Guajará-Mirim. Bem como oferecer cursos de capacitação e apoio pedagógico aos professores da rede escolar e à comunidade acadêmica.

A proposição foi plenamente aceita pela Secretaria de Educação que incumbiu a Divisão Pedagógica/Coordenação de Educação Especial da SEMED, de elaborar ao longo de 2008, em parceria com profissionais do ensino especial, o projeto de criação do referido centro que foi elaborado pela equipe da secretaria. Contudo não havia um prédio com espaço suficiente para a instalação do Centro. Por este motivo o projeto ficou parado na SEMED, aguardando uma solução por parte do executivo.

Em 31 de dezembro de 2008, procurei o prefeito municipal José Mário de Melo para relatar a dificuldade para criação do Centro, porque fiquei sabendo por informação de um ex-secretário da SEMED, que a justiça local havia integrado ao patrimônio da prefeitura um prédio com espaço suficiente para o funcionamento do futuro Centro. O prefeito disponibilizou imediatamente esse prédio à Escola Louis Braille por meio de decreto, pois era o seu último dia como gestor.

No ano de 2009, quando iniciaram os trabalhos da Câmara Municipal de vereadores, o novo gestor da prefeitura o prefeito Atalábio José Pegorine, enviou o projeto de criação do Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado para aprovação pelos vereadores, sendo aprovado sem ressalvas, e foi oficializado através da Lei Municipal nº 1.317 - GAB Pref. de 13 de maio de 2009. Com o nome de José Rodolpho Alves Ferreira.

O Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado/CMAE, iniciou suas atividades com profissionais nas seguintes áreas: psicologia, fonoaudiologia, orientação educacional, psicologia, nutrição, educação física, Braille e soroban, deficiência intelectual e LIBRAS, além dos funcionários administrativo e de apoio.

Desde a sua criação o CMAE teve seu quadro de funcionários mudado inúmeras vezes, bem como as áreas de atendimentos. Atualmente além do AEE são ofertados atendimentos de orientação educacional, educação física e matemática. O público alvo dos atendimentos do CMAE são alunos da rede municipal, rede estadual, escolas particulares e professores que necessitem de apoio para suas atividades pedagógicas.

Considerações finais

Este trabalho objetivou apresentar as principais dificuldades enfrentadas pela Escola de Ensino Especial Louis Braille no desenvolvimento de suas atividades ao longo de sua trajetória, por não contar com apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação para a estruturação de um espaço físico, administrativo, didático-pedagógico adequado para o seu funciona-

mento, e também primeiros passos para a efetivação da Educação inclusiva em Guajará-Mirim/RO.

Nesse sentido, foi criado um Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado, que atendessem não somente aos alunos da Escola Louis Braille, mas todos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, sendo alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem e profissionais da educação, pois dessa forma teremos demanda suficiente que justifique o investimento financeiro, didático pedagógico da referida Instituição.

É certo que o registro legal, por si não assegura direitos, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada, especialmente numa realidade em que a educação Especial/Inclusiva tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reduzindo talvez a pequena importância que se concede às pessoas com deficiência. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade em nossas escolas.

Entre estas, as principais são: falta de padrões mínimos de infraestrutura das escolas; apoio técnico e pedagógico para os professores da rede de ensino para receber os alunos EPAEE em suas salas de aula; transporte escolar que atenda satisfatoriamente o alunado da educação inclusiva.

Sem dúvida, a inclusão das pessoas com deficiências na rede regular de ensino veio com o objetivo de tornar o ambiente escolar acessível a todos, onde todos possam interagir e conviver com as diversidades e oportunizar aos alunos, conhecimentos que os tornem cidadãos aptos para o exercício de sua cidadania. No entanto, ao “olhar” a estrutura das escolas, conclui-se dizendo que as redes de ensino do município são mais deficientes que os EPAEE que são atendidos precariamente tanto na escola especial, quanto na escola para todos.

Nessa perspectiva faz-se necessário a implementação e a efetiva aplicação das políticas públicas para a inclusão de todos em uma escola para todos. Ciente do dever cumprido, creio que: “O mundo não foi feito para as pessoas com deficiências, mas nada nos impede de construirmos um mundo melhor para todos”.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. (Org.). **Educação Inclusiva: Fundamentação filosófica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Justiça. **Constituição Federal**. Brasília: Congresso Nacional, 1989.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. Dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

GLAT, R.; BLANCO, L. Maria. **Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, Letras, 2007, p. 15-35.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

JOSSO, Marie-christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. Natal: Edufrn, 2010.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005. 168 p.

MANTOAN, Maria Tereza. **Educação Inclusiva - Orientações pedagógicas**. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus**. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OTTONELLI, J. S. **Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: Odesafio da inclusão**. (Dissertação) - Mestrado em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. 2014.

RODRIGUES, Marlene. **Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano 1. Nº01. Outubro/2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz (2005). **Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. Nº01. Outubro/ 2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

UNESCO. **Declaração de Jomtien. Conferência de mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

Cenário do ensino brasileiro no início do século XXI

*Gisele dos Santos
Ivo Dickmann*

Introdução

O conhecimento sobre o cenário educacional em voga no início do século XXI no Brasil é necessário para compreender os impactos de novas metodologias educativas aplicadas em sala de aula e os rumos das práticas educativas. Tendo em vista os mais diversos anseios –da sociedade, dos estudantes e de professores – por novas experiências em sala de aula, tomam-se como base diversas pesquisas realizadas sobre a formação dos professores, se ela condiz com as necessidades nascentes de uma nova realidade social e tecnológica, assim como a urgência na capacitação de professores que possam formar estudantes que adquiram competências pertinentes ao mercado de trabalho, sem perder de vista a formação de valores críticos que permitam, além do exercício de habilidades técnicas e práticas, o desempenho do papel da cidadania, autonomia e responsabilidade social.

Esta pesquisa tem base qualitativa no levantamento de estudos e dados publicados por pesquisadores da área de ensino e educação brasileiros, e tem como objetivo explorar brevemente o histórico da formação de professores no Brasil, que leva ao cenário atual da educação brasileira, visando compreender a situação de estudantes, educadores e da sociedade perante a necessidade da formação de profissionais e seres humanos críticos, criativos e competentes, que contribuam em uma sociedade que anseia por inovação em todas as suas áreas, e a maneira com que a educação vem se estruturando para se adaptar a tais necessidades.

Em uma primeira etapa é apresentado um recorte histórico, com maior ênfase aos momentos em que as reformas educacionais se focaram na industrialização e educação voltada ao trabalho e na situação pós Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996).

Na sequência, de forma breve, expõe-se o cenário da educação no começo do século XXI, seguido das competências esperadas dos professores. Na terceira parte, são abordadas as novas metodologias, baseadas na resolução de problemas. Por fim, as conclusões do estudo fazem uma reflexão sobre a realidade vivenciada pelos professores nas duas primeiras décadas do novo século.

A formação de professores no Brasil

A formação do professor tem um peso considerável na formação do estudante. Na história da educação e da formação de professores no Brasil, é perceptível que os movimentos de mudança e reformas geralmente ocorrem em momentos de tensão, entrelaçados a novas ideias e a movimentos sociais.

A formação de professores no âmbito brasileiro se inicia, de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), em 1827, quando professores dos cursos “normais” deveriam, às próprias custas, buscar treinamento nas capitais para aplicação do método educacional em voga no período. Já no final do Séc. XIX, iminentes reformas educacionais que proporcionassem aporte científico para que os processos pedagógicos acompanhassem as necessidades da sociedade do período imperial, levam ao surgimento de “Escolas Normais”, privadas, destinadas à formação de docentes para o ensino das primeiras letras. Vários movimentos ocorreram no início do novo século, representando poucos avanços para o campo educacional de formação de professores. Na economia, à época, tem-se um país agrário e com a educação voltada para os fazeres do campo, sendo para poucos privilegiados a educação dita científica.

A partir da primeira Guerra Mundial, o País passa por mudanças no modelo econômico, se industrializa e passa pelo processo de urbanização, migrando de um modelo agrário-comercial-exportador para um modelo capitalista-urbano industrial. O modelo de escola se apoiou em princípios liberais da Pedagogia Nova, inspirada no ideário de escolanovismo dos Estados Unidos de John Dewey, que visava a “liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 26).

Na década de 1930 ocorre a revolução pedagógica no País, considerada por Brzezinski (1996, p. 18) como marco histórico pela criação do curso de pedagogia decorrente “do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década”, marcados pelo nacionalismo do governo de Getúlio Vargas, avanços da produção industrial, regulamentação de direitos trabalhistas e necessidade da formação de mão de obra para a indústria. O grande marco do período foi o incremento da educação pública. Mesmo assim, Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 99) ressaltam que a educação da época difundia um “darwinismo social”, com um sistema escolar seletivo e excludente, sendo a educação universitária destinada a classes mais abastadas enquanto cursos técnicos eram voltados ao proletariado.

A formação de professores, naquele período, era considerada inferior a de outras formações, pois se dava em três anos, enquanto que cursos como medicina ou direito, tinham duração de cinco a seis anos. Assim, a pedagogia brasileira já nasce sendo vista como um ofício de menor valia.

Em 1939, conforme Gatti e Barretto (2009), surge o modelo ‘3+1’ – três anos dedicados ao estudo de disciplinas específicas, mais um ano de prática didático pedagógica –, com o intuito de formar professores para as escolas normais que também pudessem lecionar algumas disciplinas no ensi-

no secundário, estando melhor preparados para lidar com as questões didáticas, já que até então o conhecimento da práxis pedagógica só se dava através da atuação em sala de aula.

De seu surgimento na década de 1930 até a década de 1960, as faculdades, de acordo com Brzezinski (1996, p. 50), tiveram “intenso fluxo de licenciados.” Mesmo assim, um censo escolar de 1964, divulgado em 1967, aponta carências quanto à formação dos professores atuantes no período: [...] dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto). (TANURI, 2000, p. 77).

Pré-regime militar, em 1961, entra em vigor a LDB 4.024/61. Tanuri (2000) observa que houve poucos avanços nos programas para formação de professores no período – a lei apenas fixou padrões mínimos de duração dos cursos de pedagogia, mas trouxe iniciativas favoráveis pelo fato de iniciar um ciclo de formação de professores primários em nível superior. Outro fator importante da LDB de 1961 oferecia a oportunidade de que o “aluno vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso” (TANURI, 2000, p. 79), o que teria reflexos na remodelação de cursos de pedagogia nas décadas de 1980 e 1990.

Já durante o regime militar (1964-1985), a profissão de professor, ao ver de Ferreira e Bittar (2006), passa por uma crise de identidade entre a proletarização e o exercício intelectual. Uma ideologia autoritária e tecnocrática refletiu em todos os níveis de ensino, marcando um rebaixamento na qualidade do ensino através do controle das atividades acadêmicas universitárias, expandindo a iniciativa privada no ensino superior e difundindo a ideologia militar. A partir desse período, há grande desvalorização salarial da categoria, que reflete posteriormente no desinteresse pelo magistério. Além do empobrecimento financeiro, há também o empobrecimento de capital cultural da categoria.

A orientação propedêutica dá lugar à educação secundária técnica com o intuito de preparar estudantes para a vida, conforme o discurso do general-presidente Emílio Garrastazu Médici, em 1971, perante a expansão industrial promovida pelo programa siderúrgico (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1163). Assinalava-se pela primeira vez na história brasileira a ocorrência de uma profissionalização verdadeira do magistério, que nos anos 1970 e início de 1980 consolidou a carreira de professores públicos estaduais. Por um lado, houve o aumento de ingressos em cursos universitários, mas, por outro, a qualidade dos cursos ofertados caiu drasticamente.

Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos edu-

cadores, o que se deu de forma aligeirada. (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1166).

Na busca por maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB), Tanuri (2000, p. 79) ressalta que foi imposto um “discurso unilateral” com objetivo de modernizar a prática docente através de operacionalizações instrucionais e comportamentais, planejamento e controle de atividades, homogeneização dos métodos de avaliação, novos métodos educativos, privilegiando o uso de recursos audiovisuais, tendo em vista, com isso, preparar os estudantes para o trabalho.

O resultado do aumento do número de professores, a baixa qualidade de formação, a perda de *status* social profissional e a redução drástica de salários da categoria resultaram em uma visão do professor como um operário, culminando na organização da classe, que resultou em greves de milhares de professores nas décadas de 1970 e 1980, refletindo até hoje seus aspectos negativos na carreira docente pública.

Mais de uma década após o regime militar é implantada uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 9.394/96, cujo principal aspecto prevê que para atuar como docente do ensino básico, o professor necessita ter formação em nível superior. Conforme Tanuri (2000, p. 85), a LDB instaurada em 1996 tem como inspiração os Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) da França.

A regulamentação ocasionou a busca por qualificação de uma enorme quantidade de docentes atuantes no ensino básico, sem a formação agora solicitada por lei. Na visão de Barretto (2015, p. 684), isso gerou um contingente de “instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus *campi* e matrículas.” Mesmo assim, conforme dados levantados pela autora, os professores são o terceiro grupo profissional mais numeroso no País, e em 2009 mais de 600 mil professores do ensino fundamental ainda atuavam sem formação superior. Esse crescimento não foi acompanhado, na mesma proporção (ou intensidade), pela produção de novas pesquisas zelando pelas atividades de ensino, ou seja, a produção de novos conhecimentos para práticas didáticas ficou aquém da realidade encontrada na sala de aula.

Surgem diversas políticas públicas e cursos presenciais e a distância para suprir a necessidade de formação de professores no ensino básico e também a formação continuada, sendo que muitas dessas iniciativas previam a formação para professores já atuantes. Os principais, mencionados por Gatti, Barretto e André (2011), são o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica (Parfor) e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid).

Mesmo com a criação de todos esses programas, diversas barreiras ainda são encontradas. Com baixo *status* da profissão, remuneração desfavorável, condições inadequadas de trabalho, cargas horárias exorbitantes e

falta de progressão na carreira, muitos profissionais que se formam na área preferem migrar para empregos mais vantajosos no setor privado.

A prática docente em sala de aula, em todo o percurso histórico citado até o momento, se manteve imutável, seguindo quase que predominantemente o tradicional modelo de ensino com o professor que domina o conteúdo e estudantes passivos recebendo esse conteúdo; o modelo bancário, já criticado por Freire (2011) no final da década de 1960, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Barretto (2015, p. 687) vem ao encontro dessa ideia quando afirma que os “modelos de formação de professores prevalecem arquétipos”, remetendo aos modelos dos períodos fundacionais. Mesmo após diversas reformas educacionais, as práticas pedagógicas vigentes ainda são ultrapassadas perante a nova realidade da sala de aula no começo do século XXI.

Cenário da educação brasileira no novo século

Vivemos um momento em que o modelo tradicional de criação e transmissão de conhecimento, vertical, em que o professor era o detentor do conhecimento a ser transmitido, está sendo substituído por um modelo horizontal, no qual todos são agentes do processo de concepção e compartilhamento, todos têm vez e voz no processo de autoformação.

O final do século XX foi marcado por diversas revoluções da comunicação, imagem e entretenimento. As novas tecnologias, e principalmente a difusão e popularização da internet, tornaram o acesso à informação e ao conhecimento imediato. Adentramos no século XXI com crianças dominando essas novas tecnologias, em um cenário escolar sucateado e com professores mais velhos que ainda lutam para se adaptar às novidades na área da comunicação, e que também são responsáveis pela formação de novos professores nas universidades.

Para a melhor compreensão da sociedade do conhecimento, Martins Filho, Gerges e Fialho (2015, p. 581) esclarecem se tratar da captação e armazenamento de informações sobre os aspectos da vida da população. Essas informações são convertidas em dados compreensíveis e aplicáveis em um determinado contexto. Os autores ainda consideram que “informação e conhecimento são condições essenciais para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade permeada por tecnologia” e que esse exercício é convergido em uma nova força de trabalho e capital visando solucionar problemas sociais com o uso intensivo da informação e do conhecimento, por sua acumulação, criação, reprodução e disseminação. Dessa forma, o conhecimento é interdisciplinar, centrado no problema. Sua produção se desloca do meio acadêmico e aproxima-se dos ambientes produtivos de empresas e indústrias.

Essa reaproximação com as empresas se faz necessária devido à redução do preenchimento de vagas específicas de trabalho em um momento em que a produtividade cresce. Ou seja, há postos de trabalho, mas não há profissionais capacitados. No ponto de vista de Lazzareschi (2010), isso se dá pela falta de capacidade profissional e de competências para os cargos. As

empresas se ressentem de receber das universidades profissionais despreparados, que antes de assumirem efetivamente os cargos para os quais são contratados, precisam passar por especializações dentro da organização.

Diante dessa conjuntura, Krawczyk (2009) já percebia a crise educacional vindoura com as mudanças no campo social, político e econômico, o aumento do consumo, do individualismo, a mudança de governo e uma sequência de crises econômicas que impulsionam a ideologia empresarial de produção. A autora ressalta que, ao constatar a impotência governamental e das escolas para formular novos métodos de ensino que resolvessem os problemas de ordem econômica, instituições privadas, focadas no desenvolvimento da mão de obra, de forma ideológica, começaram a produzir e distribuir cursos e materiais didáticos para as escolas e para a formação de professores.

Um exemplo da ideologia de tais instituições é percebido no Instituto Ayrton Senna, que se alicerça em uma educação integral e no preparo de educadores, crianças e jovens para todas as dimensões da vida, principalmente para o âmbito produtivo. O Instituto realiza e divulga diagnósticos e caminhos¹⁷ para a educação brasileira, com destaque para a educação voltada para a força de trabalho. Acreditando ser uma educação com significado, o Instituto destaca a relação entre a educação oferecida e o aumento da produtividade do trabalho no Brasil. O economista-chefe do Instituto, Ricardo Paes de Barros, defende no seu discurso que uma população mais educada gera maior produtividade no trabalho, que resulta em um país mais rico, com salários maiores e maior qualidade de vida para a população. Ainda segundo o Instituto Ayrton Senna, o País investe o suficiente em educação, mas os resultados débeis desse investimento decorrem da falta de qualidade e foco na aprendizagem, uma evidência de que não se pode continuar tomando decisões públicas em conveniências partidárias e políticas, e sim levar em conta dados científicos e empíricos baseados em estudos de caso de sucesso.

Perante essa realidade, é necessário que a sala de aula seja um local que permita interação entre pessoas, convergência de tecnologias, sendo os professores mediadores desse processo, flexibilidade para reconfigurar, alterar e reorganizar informações de acordo com a realidade dos estudantes. Dessa forma, concordamos com Coutinho e Lisboa (2011, p. 5) no que se refere ao novo desafio para a escola:

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a apren-

¹⁷ Material elaborado pelo economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor no Insper, Ricardo Paes de Barros. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao/diagnostico-da-educacao.html?utm_source=carrossel_site&utm_medium=site>. Acesso em: 10 jan. 2019.

dizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

Por um lado, tem-se a urgência da realização de um letramento digital aprofundado na formação dos professores, que vem acompanhado de uma contingência do mercado de trabalho que pressiona escolas e universidades para que formem pessoas cada vez mais capacitadas para suprirem a necessidade de profissionais que atuem ativamente em seus cargos, que possam se adaptar às mudanças e aprender de forma autônoma, coletiva e compartilhada, e não sejam simples espectadores que apenas aguardam ordens para realizar funções.

Por outro lado, o professorado ainda luta por direitos e condições de trabalho que lhe permitam poder se focar em sua própria formação. Por enquanto, a maioria dos docentes tem suas ambições cerceadas pela ausência das condições básicas ou pelo reconhecimento externo. Por sua parte, as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico no qual vivemos. (KRAWCZYK, 2009, p. 34).

Devido ao desinteresse da profissão, já são presenciados os ‘apagões’ de professores no ensino médio. Krawczyk (2009) destaca a falta de motivação e qualidade que são ressaltados por pesquisadores, governantes, jornalistas e ONGs, analistas do ensino médio brasileiro. Os números comprovam as desigualdades da qualidade do ensino público e privado. Embasada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2005), Krawczyk (2009, p. 32-33) ainda aponta as diferenças de notas alcançadas – 3,1 para estudantes de redes públicas, contra 5,6 da rede privada –, que mostram que a população mais pobre, amparada pela governança pública, ainda recebe um ensino de péssima qualidade. Na tentativa de estabelecer uma melhora na qualidade de ensino, a autora destaca que, no Congresso Nacional, em 2008, foi apresentada a proposta de estipular 30% da carga horária dos professores da rede pública para o atendimento individual dos estudantes e preparação das aulas. Tal medida foi vista pelos governantes como um “atentado ao orçamento estadual”.

Já a avaliação sobre o desempenho de estudantes brasileiros em leitura, matemática e ciências, no Pisa 2015, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é alarmante. Na prova realizada em 70 países, o Brasil ocupou as 63ª posição em ciências, 59ª em leitura e 66ª em matemática (OCDE, 2016). Tal posição no *ranking* é mais uma evidência dos problemas nas políticas e modelos educacionais em andamento no País. Moran (2015, p. 16) complementa essa ideia ao reforçar que a escola “ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais”, e precisa parar de fracassar, aprendendo com os erros cometidos no passado e adotando novas práticas condizentes com a realidade social.

Com alicerces no mesmo autor, é possível refletir que métodos tradicionais que privilegiavam a transmissão de informações pelos professores faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. O autor ainda ressalta que estudantes querem, em sala de aula, maior participação, maior uso de tecnologias e mais atividades práticas e não apenas expositivas, isso dentro de um currículo flexível, que permita escolher parte de sua trajetória e concretizar ideias no mundo físico por meio de simulações no ambiente educacional.

No início dos anos 2000, a tecnologia e o compartilhamento de informações tornam o conhecimento um acontecimento híbrido e multidisciplinar. O acesso à informação e ao conhecimento facilitou a disseminação do pensamento “*maker*”. Anderson (2012) vê tal movimento como “a nova revolução industrial”, e indica que diversos programas educacionais ao redor do mundo, com uma cultura de educação tecnológica já instaurada em suas instituições, estão se voltando para construção de espaços onde os estudantes podem dar forma física a projetos criados em *softwares*, conhecidos como “*makerspaces*” escolares. Anderson (2012, p. 61) complementa que, “sob certo aspecto, é como que o retorno do ensino industrial e a reconstrução das oficinas escolares, com recursos da era da Web. Só que agora o objetivo não é treinar operários de fábrica com baixa qualificação” e finaliza afirmando que há o “objetivo de desenvolver uma nova geração de projetistas de sistemas e de inovadores”, que utilizem e compartilhem o design *open source* – projetos abertos, compartilhados e gratuitos que podem ser aprimorados por qualquer pessoa – para avanços significativos em áreas da educação e nas demais áreas de conhecimento.

Competências esperadas para estudantes e professores

Somente a utilização de novas tecnologias de informação no contexto educativo não basta para solucionar todos os problemas da educação brasileira. A partir da definição de objetivos do contexto educativo, a competência humana e profissional que fará a intermediação de novos conhecimentos, ou seja, o docente, deve passar por uma reestruturação, em que o professor seja capaz de ressignificar a aprendizagem, estimulando a coletividade e a autonomia dos estudantes. O desafio é formar pessoas com competências, valores como solidariedade, respeito, diversidade, interação, colaboração, criatividade, e senso crítico sobre a realidade; isso vai além de formar indivíduos com habilidades técnicas.

Perrenoud (2014, p. 15) conceitua competências como “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, ou seja, reunir e utilizar conhecimentos que possam ser aplicados à vida que cerca a realidade de cada um.

Tendo em vista esse enfrentamento da realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou, em 2017, um conjunto com dez competências que devem ser integradas aos componentes curriculares da educa-

ção básica com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017), que reflete diretamente nas competências esperadas dos professores em sala de aula.

As dez competências propostas pela BNCC de 2017, adaptadas do infográfico fornecido pelo material de apoio do Movimento pela Base Nacional Comum, Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC¹⁸ são:

1. **Conhecimento** – sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade;
2. **Pensamento científico, crítico e criativo** – para que se possa exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções;
3. **Repertório cultural** – o estudante passe a valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, de forma a fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. **Comunicação** – valorizar as diferentes linguagens para que o indivíduo possa expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. **Cultura digital** – que permita a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais, de forma crítica, significativa e ética para a efetiva comunicação, acesso e produção de informações e conhecimento, de forma a resolver problemas e exercer protagonismos e autoria;
6. **Trabalho e projeto de vida** – visando à valorização e apropriação de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade;
7. **Argumentação** – fatos, dados e informações confiáveis para a formulação, negociação e defesa de ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética;
8. **Autoconhecimento** – no intuito de conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se para cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com elas;
9. **Empatia e cooperação** – permitindo exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhi-

¹⁸ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

mento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza; e

10. **Responsabilidade e cidadania** – a premissa do agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Diante dessas competências voltadas aos estudantes, Perrenoud (2014, p. 12) apresenta dez competências relativas ao ofício de ensinar:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- trabalhar em equipe;
- participar da administração da escola;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- administrar sua própria formação contínua.

A partir das competências formuladas por Perrenoud (2014), é perceptível que o professor precisa ampliar o compromisso com seus educandos, conhecer a realidade das famílias, ser criativo, aberto a mudanças, tornar-se crítico-reflexivo, para isso buscando a formação continuada. A formação contínua do profissional em educação é reconhecida como crucial para as políticas públicas educacionais, exigindo um patamar profissional muito maior do que já existe. Sem um norteamento, no momento de autoformação continuada, os professores se deparam com incertezas, inseguranças sobre estar no caminho certo, sobre o que pesquisar e o reflexo dessa pesquisa na ação aplicada em sala de aula, mesmo quando tais pesquisas se dão em equipe.

Por outro lado, é importante localizar e perceber a facilidade como o Mercado coopta, fomenta e espera que as pessoas – e dentro delas os professores – se adequem a essas competências, visto que elas em nenhum momento questionam o sistema atual de produção e consumo, ou seja, ele possibilita construir pessoas que se adaptam ao sistema, sem questioná-lo. Na visão de Rezer (2020) há uma pedagogia das competências que precisa ser problematizada, criticada como modelo de organização curricular, tendo em vista que os “efeitos colaterais” desse modelo pode trazer danos a educação como um todo que podem ser irreparáveis.

Novas abordagens do ensino

Na primeira década do novo milênio, a partir das novas competências em vigor, e a pressão por mudanças nos métodos de ensino aplicados

em sala de aula, com o objetivo de acompanhar movimentos sociais e econômicos, novas pesquisas ganham fôlego, na busca da resolução de uma crise educacional. Algumas propostas para a formação de professores se amparam no uso de didáticas diferenciadas e na valorização do embasamento de vida do estudante, bem com da sua participação ativa durante as aulas.

Tais didáticas buscam cumprir o proposto pela BNCC ao nortear os profissionais da educação para que possam proporcionar o desenvolvimento de estudantes proativos com a promoção de atividades que possibilitem o desenvolvimento da habilidade de pensamento e que promovam “a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras.” (BERBEL, 2011, p. 37). Para substituir tais situações, comuns no modelo educacional em que o professor está sempre no comando, transmitindo informações para estudantes passivos, Moran (2015) propõe que é necessário um envolvimento maior do discente, que vai depender da criatividade no uso de multidisciplinas pelo professor.

No cenário das metodologias ativas, docentes precisam se tornar criadores e gestores dos conteúdos e em como eles serão transmitidos, em forma de atividades práticas embasadas em desafios, jogos e problemas, de forma híbrida, mesclando diferentes conhecimentos. Moran (2017, p. 23) ressalta que a “[...] aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...]”.

Espera-se que os estudantes passem a ser protagonistas em sala de aula, dentro de um modelo horizontal, em que eles próprios contribuam para a construção de conteúdos, definições de problemas e soluções, trazendo para a sala de aula sua própria realidade.

Para auxiliar a efetivação dessa horizontalidade, Fabela (2006) propõe um sistema de autoformação desdobrado em desafio, significado, integração e contexto relacional. O desafio se trata de o estudante buscar um problema que de fato se efetive na sociedade ou que seja vivenciado por ele, que o leve a buscar soluções diferenciadas, alicerçado na construção de conhecimento a partir de vivências pessoais, interpessoais e sociais, privilegiando a comunicação, enquanto o significado parte da relação que o indivíduo faz entre o conhecimento adquirido e a relevância na sua realidade.

Na etapa da integração, o indivíduo relaciona o que foi aprendido com o ‘mundo vivido’, apropriando-se dessa informação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, o contexto relacional pretende provocar um confronto entre a solução com a dúvida, a incerteza e questionamentos através de um ambiente de partilha, expressão e teste dessa solução.

Esse sistema é muito similar ao proposto por Delors, em 1999, que se tratava de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser. Na visão de ambos os autores, os sistemas permi-

tem a melhor compreensão do meio social e o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo sobre a realidade vivenciada no dia a dia.

As aprendizagens por experimentação, por design, aprendizagem *maker*, com apoio de tecnologias móveis, são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. (MORAN, 2017, p. 24).

Pesquisas realizadas desde a virada do século XXI abordam sistemas, modelos, didáticas e outras fórmulas para a aplicação de métodos ativos na busca de inovação nas práticas educacionais e abordagens pedagógicas, como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em jogos, projetos, problemas, experimentação, desafios. Dentre os estudos, começam a se destacar as pesquisas voltadas para a pedagogia criativa do *design*: o *design thinking*.

O *design thinking* é uma abordagem que ganhou impulso no Brasil em 2010, com o lançamento da obra de Tim Brow, '*Design thinking*: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias', inicialmente focada nas necessidades reais de clientes através da geração de inovações e da criação de produtos e serviços, no início dos anos 2000, dentro de empresas tecnológicas do Vale do Silício. A abordagem procura pela solução de problemas de forma coletiva e colaborativa através de cinco etapas: empatia, definição, idealização, prototipação e teste. Na ideia geral de Cavalcanti e Filatro (2017), pode-se explicar de forma resumida as etapas da abordagem do *design thinking* como:

- empatia: conhecer as necessidades e desejos das pessoas;
- definição: delimitar quais os problemas em forma de oportunidades;
- idealização: gerar muitas ideias sobre possíveis soluções;
- prototipação: elaborar os elementos da nova solução de forma clara, pode ser a construção de modelo físico, um desenho, gráfico, etc.;
- teste: apresentar o teste e obter impressões e opiniões para melhorar a proposta.

No modelo voltado à iniciativa privada, a abordagem é feita tendo em foco empresa e consumidor; no modelo educacional, a realidade do estudante passa a ser problematizada.

Melo e Abelheira (2015, p. 15) complementam que o *design thinking* utiliza conhecimentos variados para resolução de problemas em inúmeras áreas e “propõe o equilíbrio entre o raciocínio associativo, que alavanca a inovação, e o pensamento analítico [...] Posiciona as pessoas no centro do processo [...] compreendendo a fundo suas necessidades”, enquanto Fratin (2016) defende que *design thinking* aplicado à educação vai ao encontro da possibilidade de repensar problemas e procurar novas dinâmicas escolares, ensinando estudantes a definir questões, ter ideias e criar soluções, corroborando os estudos de Cavalcanti e Filatro (2017), que culminaram no livro

'*Design Thinking* – na educação presencial, a distância e corporativa', que apresenta estudos de caso em escolas de ensino fundamental e médio.

Estudos sobre a efetividade dos métodos ativos e novas abordagens didáticas ainda não são conclusivos, por se tratar de práticas recentes que aos poucos estão sendo disseminadas no ensino, principalmente no privado, e suas contribuições só poderão ser validadas após o fim do ciclo de estudos fundamentais e o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho.

Conclusões

Por mais radical que possa parecer, a educação na atualidade vive um darwinismo social – precisa se adaptar para não morrer. Há a necessidade da adaptação dos modelos educacionais aos moldes capitalistas para a busca de uma inovação social. A educação tem de se voltar para a sobrevivência do mercado, que capacite profissionais críticos, proativos, criativos, sem deixar de lado a formação de cidadãos plenos, prontos para os desafios da vida de forma responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

O empresário brasileiro não estava pronto para o novo modelo industrial, nem as escolas prepararam mão de obra qualificada com raciocínio criativo.

Ainda, há afastamento da realidade dos estudantes com as dinâmicas e propostas pedagógicas preponderantes na academia, que moldam o professor como centro do processo de ensino/aprendizagem.

Existe uma mercantilização do ensino com forte influência empresarial, que ao reconhecer a impotência governamental e das escolas para formular novos métodos de ensino se oferece como provedor de cursos e materiais didáticos para as instituições de ensino fundamental e para a formação de professores. Muitos desses cursos e palestras carregam, além de um tom motivacional e competitivo, uma ideologia de empatia e colaboração.

Esse movimento se dá no Brasil porque o empresário precisa arcar com treinamento de mão de obra capacitada, o que reflete a péssima qualidade do ensino desde as séries iniciais. Também reflexo do estado da escola pública brasileira é o desânimo quanto à carreira docente, que vem de várias maneiras se deteriorando. Antes de pensar em ser professor, o catalisador da sociedade do conhecimento, maltratado por uma sobrecarga de horas/aula, sem horas destinadas para prepará-las ou acompanhar os estudantes, condições precárias de trabalho e baixa remuneração, a opção por uma carreira na iniciativa privada parece ser o mais racional. O reflexo dessa escolha já se dá nos 'apagões' no ensino médio (KRAWCZYK, 2009), resultado da falta de professores de disciplinas específicas como química, matemática e física nas escolas públicas. Os cursos nessas áreas estão sendo fechados nas instituições de ensino superior por falta de procura. E aqueles que concluem o ensino superior veem a carreira em empresas mais atraente que a docência.

O Brasil hoje é visto como mão de obra barata, fornecedor de matéria-prima. Para que essa visão mude, a iniciativa privada começa a atuar no

ensino, se propondo a gerir a verba destinada à educação com foco em resultado e desempenho perante o que é considerada pelo Fórum Econômico Mundial, a quarta revolução industrial, que irá trazer mudanças radicais à indústria e ao mercado de trabalho nas próximas décadas, por conta das ondas de inovação tecnológica.

A formação de professores no Brasil e o sistema educacional evoluíram pouco em dois séculos. Os novos métodos propostos se chocam com a falta de tempo e condições dos professores perante uma realidade massacrante. Excesso de horas de trabalho, deficiência na formação para a realidade social iminente, falta de condições para acesso a tecnologias e materiais para realização de aulas práticas, tendo em vista as caóticas políticas públicas vigentes, atividades possíveis, ainda, apenas na educação privada.

A adesão às novas práticas educativas vem ocorrendo lentamente, sofrendo, como toda ruptura, resistência por parte da classe profissional docente que discute capacitação por competências tendo em vista a formação para o trabalho de modo amplo e não para uma ocupação específica, centrando no indivíduo a responsabilidade por sua própria qualificação. Dessa maneira, o ensino por competências subordina a escola às exigências do mercado de trabalho, e a discussão feita acerca disso tem como preocupação primordial a exclusão social de trabalhadores e a perda de direitos coletivos adquiridos historicamente, reflexos de um possível conformismo em que o indivíduo passa a aceitar situações como precariedade do trabalho e individualismo com relação à sobrevivência no mercado (RICARDO, 2010). Os reflexos da formação por competências, dos novos métodos e abordagens educacionais em sala de aula só serão evidenciados em um futuro próximo, quando o aluno não estiver mais sob a tutela do professor.

Referências

ANDERSON, C. **A nova revolução industrial: makers**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Design thinking**: para educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva 2017.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, 2011.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

FABELA, S. **A vida toda para aprender**. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0321.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

FERREIRA, A. Jr.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

FRATIN, R. L. **Design thinking aplicado à educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. As Políticas de Formação Inicial no Brasil. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. p. 89-136.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAZZARESCHI, N. O apagão de mão de obra no Brasil. **Ponto e Vírgula**, Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, n. 7, 2010.

MARTINS FILHO, V.; GERGES, N. R. C.; FIALHO, F. A. P. Design thinking, cognição e educação no século XXI. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 579-596, maio/ago. 2015.

MELO, A.; ABELHEIRA, R. **Design thinking e thinking design**: metodologia, ferramentas e reflexões sobre o tema. São Paulo: Novatec, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YATEGASHI, S. et al. (Org.). **Novas tecnologias digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Santillana, 2016.

PERRENOUD, P. **10 competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2014.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior... **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435008>

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 14, p. 61-88, 2000.

Educação para a carreira e o papel do professor no desenvolvimento vocacional do aluno

*Sandy Carla Pilatti
Odilon Luiz Poli*

Introdução

Devido às atuais configurações do mundo do trabalho, caracterizado pela fragilização dos vínculos entre trabalhadores e empresas, bem como pela imprevisibilidade do novo mercado, muito tem se falado sobre a indispensabilidade do investimento ao desenvolvimento de carreira, presente ao longo de toda a vida das pessoas. Não basta somente cuidar da escolha de uma profissão ou ocupação, é necessário um planejamento longitudinal, pensado com antecedência.

É na infância que se dá o desenvolvimento das primeiras atitudes e habilidades de trabalho, por conta disso entende-se que a carreira começa a ser desenvolvida neste período. Este fato já era abordado por Donald Super no início dos anos de 1950, com o estágio de desenvolvimento vocacional denominado de *Crescimento*. Nesse contexto, a escola se estabelece como um espaço favorável ao desenvolvimento vocacional, visto que o professor, mesmo que não intencionalmente, transmite suas concepções sobre trabalho para seus alunos.

Desta forma, entende-se que, embora o professor não seja o único a influenciar o desenvolvimento vocacional do indivíduo, ele assume um papel essencial. A Educação para a Carreira, modalidade de orientação profissional inserida no contexto escolar e desenvolvida de maneira sistemática desde a primeira infância, refere-se à importância de escola, comunidade e família se unirem em prol do desenvolvimento vocacional do aluno (MUNHOZ; MELO-SILVA; AUDIBERT, 2016).

O professor, pelo que ele representa para o aluno, em razão da relação estabelecida por toda a educação básica, pela figura de apoio em meio a tantas incertezas, é referência para o aluno também para o desenvolvimento de carreira atual e futuro (MUNHOZ, SILVA, AUDIBERT, 2016). O desenvolvimento vocacional, tema deste trabalho, assume real importância nos dias de hoje, justamente, pela necessidade do trabalhador ter que desenvolver cada vez mais habilidades para lidar com a novidade e a incerteza no trabalho, gerindo sua carreira de forma eficaz.

O objetivo deste capítulo é discutir como a Educação para a Carreira pode contribuir enquanto ferramenta do professor no desenvolvimento vocacional de seus alunos. Para isso este trabalho, fundamenta-se na análise bibliográfica da temática e, está organizado em três sessões: a primeira trata de

uma discussão sobre o papel do professor no desenvolvimento vocacional do aluno; a segunda apresenta o conceito de Educação para a Carreira; e a terceira aborda a Educação para a Carreira como uma ferramenta do professor no que tange ao seu papel no desenvolvimento vocacional do aluno.

O papel do professor no desenvolvimento vocacional do aluno

O suporte para a exploração¹⁹ vocacional e o desenvolvimento de interesses, valores, atitudes e habilidades que vão agir sobre os processos de tomada de decisão de uma carreira ou profissão e o ajustamento vocacional, mais à frente, têm sua origem na infância e adolescência. Obviamente, isso dependerá da qualidade e variedade de conhecimentos e experiências vivenciadas desde a primeira infância. As crianças vão obtendo e desenvolvendo percepções em relação ao trabalho por meio de ideias que recebem das pessoas mais significativas e dos modelos que elas veem na família, na escola, na vizinhança e em outros espaços da comunidade. (MUNHOZ, SILVA, AUDIBERT, 2016).

Na psicologia vocacional, entende-se que pais, famílias e as escolas são os aparelhos principais de influência no desenvolvimento de carreira das crianças e são os espaços fundamentais onde se pode investigar e aprender, intencionalmente, sobre a carreira. (ARAÚJO, TAVEIRA, 2009).

Uvaldo e Silva (2010) asseguram que a escola é, predominantemente, o lugar onde se desenvolvem projetos profissionais de crianças e adolescentes inseridos no sistema de ensino. A escola, agente na construção dos projetos de seus estudantes, tem o dever de habilitar sua equipe para olhar para seus estudantes como portadores de competências²⁰, bem como fornecer meios práticos e teóricos para construir um projeto específico para aquela escola, para aqueles estudantes, pertencentes àquela comunidade.

É necessário que a escola perceba o trabalho como um componente educativo presente na prática pedagógica. A escola que opta por assumir uma nova relação entre educação e trabalho deve tomar como objetivo oferecer conteúdos essenciais para a compreensão do ser humano, em todas as suas dimensões. (FROTA, 2017).

Bohoslavski (1998) afirma que os conflitos que atingem os adolescentes e jovens sobre o que fazer no futuro são sérios, apesar de nem sempre serem conscientes. Geralmente, os jovens não têm consciência sobre a necessidade e possibilidade de escolher, até que chegam à beira da conclusão do ensino secundário, denominado, no Brasil, como ensino médio. Chegando a esta situação de urgência, eles respondem de diferentes formas: abdicam da chance de escolher por conta própria e sujeitam-se, voluntariamente, à esco-

19 A palavra exploração vem de *comportamento exploratório*, um conceito utilizado há muito tempo no campo da orientação profissional para se referir a atitude do sujeito de buscar – conhecer, experimentar, investigar, etc - informações sobre si e sobre o seu meio.

²⁰ Para além disso, eu diria que o estudante também deve ser visto como apto a desenvolver novas competências.

lha de pais, amigos, colegas, etc.; simpatizam com escolhas antigas e rejeitam a reflexão sobre um campo de possibilidades, que o avanço e a aprendizagem estão ampliando; escolhem não escolher, tentando livrar-se de um problema que os preocupa muito; escolhem por conta própria, mas com base em preconceitos, distorções e entendimentos fragmentados sobre si mesmo, sobre o mundo das profissões e da universidade.

A instituição escolar tem muitas possibilidades a seguir para que o aluno não vivencie uma saída mal resolvida do ensino médio. Após tanto tempo no contexto escolar, a relação diária deveria proporcionar ao aluno um conhecimento progressivo sobre o universo do trabalho, para que ele pudesse experimentar, com professores e colegas, o que é ser cada vez mais autônomo, preparado para questionar a si e ao outro, constatar problemas e propor soluções, desenvolver uma relação com o contexto adulto e ir modelando, gradualmente, um projeto vocacional. (BOHOSLAVSKY, 1998).

Por estes motivos é que o contexto da escola pode e deve oferecer conteúdos confiáveis sobre o mundo do trabalho. O professor é uma referência para a criança, pelo que ele fala, faz, transmite, sobre sua compreensão a respeito do trabalho, da carreira e das profissões. (MUNHOZ, SILVA, AUDIBERT, 2016).

É indispensável envolver os professores no processo de orientação profissional. Visto que quando os educadores preparam seus estudantes para compreender e transformar sua realidade e quando auxiliam no desenvolvimento de atitudes, a escola se transforma em um agente essencial no desenvolvimento da identidade profissional. (VALORE, 2010). Além do que, Albanese (2016) afirma que o educador se torna um agente no desenvolvimento da identidade profissional do aluno tanto pela relação afetiva que institui com o seu fazer docente e com o curso em que se formou, quanto pelas representações profissionais que tem de seus alunos.

O professor se estabelece como um exemplo para o aluno, segundo suas percepções de trabalho, carreira, profissões, pois é na escola que a criança e o adolescente passam boa parte da sua vida. Assim como os integrantes da família e as demais pessoas de convivência mais próxima à criança e ao adolescente, o professor é um indivíduo com quem se pode dividir medos e incertezas.

Um estudo feito em Portugal, mas que se aproxima da realidade brasileira, analisou a influência das representações de professores no desenvolvimento da identidade profissional de seus alunos e isso se dava de diferentes formas: pelo estabelecimento de reforços positivos, representações, expectativas e atitudes instituídas nas relações com seus alunos. (ALBANESE, 2016).

Assim, a escola, espaço onde os saberes são sistematizados, organizados de acordo com o grau de desenvolvimento do estudante, tem uma função importante no que tange a auxiliar os indivíduos a lidarem com os novos imperativos da sociedade contemporânea. Sejam essas necessidades

relacionadas ao contexto do trabalho, ou ao desenvolvimento de qualquer papel ao longo da vida. (MUNHOZ, SILVA, AUDIBERT, 2016).

De modo geral, compreende-se que o professor, seja qual for seu conteúdo curricular, tem uma influência fundamental na construção do projeto vocacional de seus alunos, visto que se torna uma pessoa importante na formação e preparação dos jovens para a vida de trabalho.

O que é a Educação para a Carreira

A educação para a carreira é uma modalidade de Orientação Profissional implantada, sistematicamente, no contexto escolar com a intenção de relacionar educação, trabalho e carreira, desde a primeira infância. (MUNHOZ; MELO-SILVA; AUDIBERT, 2016). Parte do preceito de que preparar pessoas para trabalhar deveria ser um objetivo fundamental do sistema educativo. A principal finalidade é ajudar as pessoas a valorizar o trabalho – remunerado ou não - como um elemento do seu estilo de vida global. (RODRIGUES-MORENO, 2008).

O desenvolvimento desta modalidade de Orientação Profissional teve início nos Estados Unidos da América (EUA), com Sidney Marland como um precursor e Kenneth Hoyt um dos principais responsáveis pelo seu avanço. Este último sustentava que seria essencial o desenvolvimento de políticas públicas para a inserção no currículo escolar de projetos que favorecessem os alunos a relacionar educação e trabalho. Essas políticas teriam por objetivo desenvolver a carreira dos alunos, assim como perceber o trabalho como parte importante do estilo de vida das pessoas. Escola, famílias e comunidade trabalhariam juntos para alcançar estes objetivos. (MUNHOZ; MELO-SILVA; AUDIBERT, 2016).

A Educação para a Carreira é entendida como uma combinação entre o processo de desenvolvimento vocacional e o processo de ensino-aprendizagem. Baseado em Hoyt, Munhoz (2010) cita que a definição de Educação para a Carreira contempla quatro conceitos básicos: o trabalho, a infusão curricular, o desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho e a colaboração. O conceito de trabalho é abrangente e não é entendido somente como o trabalho remunerado, mas inclui o voluntariado, as tarefas com objetivos distintos ao longo da vida, o lazer, as tarefas domésticas, etc. Sendo assim, o conceito permite entender que o estudo também é um trabalho, a sala de aula um espaço de trabalho onde professores e alunos trabalham em conjunto.

O conceito de infusão curricular se refere à difusão transversal de temas sobre valores, atitudes e conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento vocacional e da carreira, no currículo escolar, da educação infantil ao ensino superior. Quanto aos hábitos e atitudes de trabalho, entende-se que a escola é um espaço singular para a criança aprender e observar sobre hábitos de trabalho, já que é um dos primeiros espaços em que ela compartilha experiências. Já a colaboração se deve ao fato de que as responsabilidades

sobre um programa de educação para a carreira devem ser divididas entre escola e comunidade, que deve também se dedicar ao compromisso de planejar, efetivar e avaliar. (MUNHOZ, 2010).

Os pensamentos de Hoyt e seus idealizadores, tal qual eles sustentavam, não tiveram, nos EUA, o êxito que eles almejavam, porém os seus estudos foram propagados em outros países (MUNHOZ, 2010). Segundo a autora, diversas instituições da Europa, América do Norte, Austrália e Sudoeste Asiático efetuaram estudos que ressaltaram a necessidade da Educação para a Carreira no contexto escolar, não apenas para a escolha da profissão, como também para oferecer elementos para o desenvolvimento da carreira ao longo da vida.

Hoyt (2005, apud MUNHOZ, 2010) verificou, inclusive, competências básicas que a Educação para a Carreira deveria ajudar a desenvolver no decorrer do tempo. São elas: a utilização e o desenvolvimento de valores de trabalho; o conhecimento próprio e de oportunidades educacionais e profissionais disponíveis; boas práticas de estudo; habilidades para tomar decisões de carreira; a percepção do trabalho organizado como parte de um sistema; liberdade para usar o tempo livre de forma produtiva, através do trabalho não remunerado – como voluntariado e trabalho em casa, ou na organização familiar -; competências para procurar, obter e manter um emprego; habilidades para lidar com preconceitos e estereótipos que interferiram na escolha de carreira; entre outras. Estas competências são desenvolvidas ao longo da vida e algumas delas somente depois da educação básica. Além disso, elas podem sofrer alterações nesse processo.

Contudo, para o desenvolvimento dessas competências por parte das crianças e adolescentes, é necessário que os currículos escolares utilizem uma política de planejamento transversal. Essa política deve possibilitar a incorporação do mundo do trabalho, considerando as etapas de desenvolvimento de todas as fases da criança e do adolescente e estabelecendo uma relação com os propósitos do desenvolvimento social e moral dessas etapas. Desta forma, teriam início programas com a finalidade de instrumentar os alunos com habilidades e conhecimentos importantes para o desenvolvimento de práticas positivas para com o mundo do trabalho, entendendo-o como uma parte indispensável para o andamento da sociedade. (RODRIGUES-MORENO, 2018).

Entretanto, deve ser considerado neste momento o alerta de Irving (2010, apud MUNHOZ 2010) de que a Educação para a Carreira, em sua perspectiva educacional, tem utilizado de princípios liberais – que apresentam ideais do individualismo, de igualdade de oportunidades e liberdade de escolha -, juntamente de visões neoliberais – que outorgam somente ao sujeito a responsabilidade pela condução de sua carreira e a conseqüente responsabilidade pelo sucesso ou insucesso profissional. O autor também anuncia a incoerência entre aspectos teóricos e práticos. Por um lado, a teoria afirma que a carreira é holística e relacional, abrangendo todas as esferas da vida do indivíduo, e, por outro, a prática se dedica ao desenvolvimento de habilida-

des que possibilitarão a progressão do indivíduo em sua aprendizagem e no trabalho.

Nesse sentido, acredita-se que é fundamental a discussão e reflexão, em programas de Educação para Carreira, de temas relacionados à: trabalho e práticas de emprego; carreira como uma construção sociopolítica e em desenvolvimento contínuo; a possibilidade nas carreiras alternativas; e o potencial para desafios e transformações de circunstâncias. Logo, defende-se a indispensabilidade de uma nova posição da Educação para a Carreira, como uma práxis socialmente justa, indissociável de uma concepção que agregue uma dimensão política na preparação dos estudantes para que eles se envolvam, democraticamente, em todos os âmbitos de suas vidas de modo crítico e ativo. (IRVING, 2010 *apud* MUNHOZ, 2010). Este tipo de preocupação deve direcionar os trabalhos nesta perspectiva, principalmente no Brasil, país que apresenta desigualdades diversas (MUNHOZ, 2010).

O que se destaca dentro da Educação para a Carreira é, sobretudo, que carreiras são construídas pelos indivíduos no decorrer de suas vidas, pela interação com seu contexto social – família, escola, ambiente cultural, grupo étnico, racial – e não são descobertas. (MUNHOZ; MELO-SILVA; AUDIBERT, 2016). O que reiteramos é a importância da inserção, na teoria, de um novo princípio para análise e desenvolvimento desta modalidade, que ainda é ausente: o aspecto das oportunidades sociais. Expor o contexto social de maneira em que se reflita que as oportunidades não são iguais para todos é essencial para o desenvolvimento da Educação para a Carreira. Fato que não anula a importância do desenvolvimento de competências como destacadas por Hoyt.

Tanto Hoyt quanto Rodrigues-Moreno não agregam à suas discussões algumas ideias que seriam fundamentais para a Educação para a Carreira, como já lembrado. Acredita-se que, mais do que propiciar a inserção das pessoas ao mundo do trabalho, favorecendo o aperfeiçoamento e desenvolvimento de suas habilidades, é primordial possibilitar a conscientização dos indivíduos sobre o contexto e a organização das atuais relações de trabalho. Conscientização importante para que estes indivíduos possam construir alternativas para lidar com os limites do mundo do trabalho.

A Educação para a Carreira como ferramenta do professor

O tema da Educação para a Carreira é relativamente novo no Brasil e a Orientação Vocacional ou Orientação Profissional são termos e intervenções mais conhecidas, sendo realizadas por pedagogos e psicólogos, principalmente, com rara participação dos professores. (MUNHOZ, 2010). A falta destes conteúdos na formação dos professores é aparente, porém as transformações no mundo do trabalho persistem, com profissões surgindo e desaparecendo, ressaltando a relevância da Psicologia Vocacional como contribuição para as pessoas em diferentes momentos das suas vidas, de acordo com a autora.

Perceber a sociedade da maneira como ela encontra-se também é objeto da educação. Assim, buscar a compreensão sobre o mundo do trabalho e suas relações também faz parte deste propósito. A Educação para a Carreira oportuniza que as pessoas visualizem e analisem as novas formas de organização e produção do trabalho. E ações como essa podem intervir sobre o desenvolvimento das pessoas, sua qualidade de vida e da sociedade de forma geral.

Ademais, a incorporação de conteúdos sobre Educação para a Carreira nas escolas e na formação dos professores é fundamental, considerando uma realidade de significativas mudanças no mundo do trabalho, onde prevalecem os conceitos de empregabilidade e individualização – que determinam ao sujeito a responsabilidade pela construção de sua carreira. Tal inserção permitiria a cada indivíduo, maior consciência sobre os obstáculos que enfrentará na entrada no mundo do trabalho. A abordagem de temas baseados nas contribuições da sociologia e da história, por exemplo, viabilizaria a compreensão sobre o momento da produção capitalista atual em escala mundial. Deste modo, professores e alunos teriam a possibilidade de compreender as razões e princípios básicos das atuais tendências do mundo do trabalho, para então refletir sobre caminhos de inserção profissional.

De toda forma, como os professores exercem um papel indispensável no desenvolvimento pessoal e vocacional dos estudantes, a integração de atividades de Educação para a Carreira na escola passa por eles. Eles se traduzem em referências como apoio para dúvidas e preocupações de carreira dos alunos, pelo tempo que convivem com estes últimos na educação básica. (MUNHOZ, 2010).

Pensamento que é evidenciado por Munhoz, Melo-Silva e Audibert (2016) no momento em que as autoras sinalizam que a inserção da Educação para a Carreira nas escolas brasileiras deve se apoiar em três núcleos: 1 - Implementação nas escolas, através da construção de estudos e atividades na educação básica que promovam: a) a disseminação do tema da Educação para a Carreira com pais e equipe da escola; b) a capacitação de pais ou grupos de profissionais com interesse no desenvolvimento desses programas, e; c) o desenvolvimento de projetos de educação para a carreira; 2 - Formação de professores, com ações direcionadas à inserção do tema nos conteúdos de formação pedagógica; 3 - Políticas públicas: a união de associações e grupos que se interessem pela construção de políticas públicas que fomentem ações que associem trabalho, educação e carreira no contexto escolar e que se fundamentem na orientação ao longo da vida.

Diversas ações poderiam ser encaminhadas aos professores no campo informativo e, especialmente, formativo. Do mesmo modo, tarefas distintas poderiam ser praticadas com ou pelo professor. Nesse contexto, o orientador profissional pode auxiliar o professor com o intuito de consolidar as atividades como um mecanismo para a aprendizagem da escolha. (ALBANESE, 2016).

A revisão da literatura no campo da Psicologia Vocacional demonstra que o papel dos professores na construção da carreira de seus alunos tem sido discutido em três perspectivas de conceituação e intervenção. A primeira trata da interpretação dos resultados das características e do funcionamento dos sistemas de ensino no desenvolvimento vocacional. A segunda estuda a prevalência de tarefas e conteúdos de desenvolvimento vocacional incorporadas ao ensino. E a última prioriza ações adicionais de cooperação dos docentes em tarefas de educação para a carreira. (PINTO; TAVEIRA, FERNANDES, 2003).

Nas concepções do movimento de Educação para a Carreira, existe a interpretação que se alinha às estratégias de infusão curricular. Neste ponto, autores analisam e sugerem meios para que os professores possam inserir ações e reflexões, por exemplo, de modo gradual e articulado nas disciplinas que ministram. Essa é uma abordagem unificada, intencionalmente no sistema de ensino, com objetivos de carreira determinados e que atribui ao professor tarefas próprias para atingir esses objetivos. (PINTO; TAVEIRA, FERNANDES, 2003).

Entretanto, enquanto, de um lado, planos de Orientação Profissional poderiam ajudar os estudantes na construção de sua carreira e, também, ajudar os professores no desempenho de seus papéis quanto a esse processo do desenvolvimento vocacional do aluno, de outro a escola ainda limita as ações em Orientação Profissional a um lugar isolado.

Ao longo da história, a Orientação Profissional nas escolas brasileiras foi entendida como a solução de um problema e não como uma tarefa educativa. Por esta razão, de forma geral, é destinada a um local secundário no espaço escolar, quase sempre ofertada como atividade fora do currículo, em período diferente das aulas, confirmando a pouca importância que a escola dá a esta temática. (UVALDO; SILVA, 2010).

A Educação para a Carreira seria uma alternativa essencial para atender às demandas por programas educativos de intervenção, democráticos e correspondentes às necessidades atuais, segundo Munhoz (2010). Porém, reitera-se que a instituição destes programas atravessa a formação dos docentes.

Ainda que a Educação para a Carreira pleiteie espaço com outras necessidades da escola, é importante citar que esta modalidade de orientação profissional está localizada em espaço favorável para a sua inserção, na educação básica e a formação dos professores. O atual momento é conveniente para este movimento e progressos nesse sentido são ancorados pelas exigências do mundo do trabalho de hoje e pela importância de se construir alternativas às limitações sociais desse contexto.

Outro ponto que deve receber atenção é que o tema de Educação para a Carreira, na sua origem, está ajustado à racionalidade técnica e, por conta disso, expõe algumas limitações que deveriam ser mais bem analisadas ao longo do tempo. A inexistência da atuação de aspectos sociais sobre o desenvolvimento vocacional do sujeito na teoria é um exemplo dessas limi-

tações. Como citado, a teoria deve abranger as oportunidades sociais, que são muito distintas para cada sujeito, como elementos importantes na história das pessoas. Contudo, esse é um assunto que necessita de maior atenção e cuidado, devendo ser um investimento em longo prazo. Demanda que este trabalho não tem intenção de esgotar.

Sobretudo, é indispensável compreender que a construção da carreira das pessoas, com aporte nessa modalidade de orientação profissional que poderia estar presente na educação básica, desde os primeiros anos de formação, oportuniza a democratização dos serviços de orientação profissional. Atualmente, este serviço é destinado à uma pequena parte da população que pode pagar por ele. Salvos os poucos programas de orientação desenvolvidos por universidades nos país, mas que também atendem uma parcela mínima dos habitantes.

Ademais, é preciso salientar que o intuito aqui não é cobrar do professor mais uma atividade ou responsabilidade dentre outras tantas que lhe são apontadas, às vezes sem necessidade fundamentada. Mas pelo contrário, o intuito é fundamentar algo que já é intrínseco ao seu papel, e que pode auxiliar e favorecer ainda mais seu agir enquanto educador.

Considerações finais

O papel do professor no desenvolvimento vocacional do aluno é muito relevante, já que o educador é visto como um modelo para a criança e o adolescente segundo suas concepções sobre carreira, trabalho, profissões e devido ao seu papel na formação e preparação dos jovens para a vida no trabalho. Nesse sentido, a Educação para a Carreira é aliada importante do estudante que desenvolve aspectos de sua carreira, desde o início da escolarização. E, igualmente, é aliada do professor que, junto da escola, tem um compromisso quanto ao desenvolvimento vocacional dos seus alunos.

Entretanto, é necessário que a escola veja a orientação profissional como uma ação educativa e não como a resolução de um problema. E para compreender a importância de modalidades de orientação profissional associadas ao currículo escolar, é preciso que a educação para a carreira se insira nos conteúdos da escola e da formação dos professores, dentro de temáticas da Psicologia Vocacional, por exemplo.

Por outro lado, acreditamos que a Educação para a Carreira possui suas limitações e existe a necessidade de se pensar formas de ampliação e aperfeiçoamento da teoria. Tomemos como exemplo as competências que a modalidade ajuda a desenvolver, pensadas por Hoyt. O autor não envolve no conjunto de competências outras possibilidades como as habilidades de compreensão do mundo e do trabalho, os condicionantes socioculturais do sucesso e do fracasso na carreira ou, então, os princípios de organização e intervenção cidadã na sociedade, entre outros. O uso da modalidade Educação para a Carreira nos dias de hoje carece que consideremos todas essas

possibilidades de desenvolvimento e expansão da teoria que não foram incorporadas a ela quando da sua origem.

Não obstante, também reafirmamos aqui a necessidade de se pensar transformações que envolvam o contexto escolar para que o professor, junto da comunidade em geral, possa atender a responsabilidades sociais como a do desenvolvimento de carreira de seus estudantes. Além do mais, pensar no desenvolvimento de carreira dos alunos, tendo como subsídio a educação para a carreira que é inserida já nos primeiros anos da educação básica é estender as possibilidades de atendimento a um maior número de pessoas que vão refletir sobre suas carreiras e sobre o contexto de trabalho. Condições que são hoje destinadas a uma pequena parte da população, em geral elitizada.

É preciso considerar que a educação para a carreira dispõe de um momento propício para sua inserção na educação básica e na formação dos professores, pensando no atual cenário do mundo do trabalho. Ações como essa influenciam diretamente o desenvolvimento dos indivíduos, sua qualidade de vida e da sociedade como um todo. A inserção da Educação para a Carreira nas escolas, desde a educação básica, e na formação de professores não pode ser vista apenas como o desenvolvimento de algumas habilidades e competências que favoreçam a trajetória profissional dos estudantes. É preciso possibilitar a compreensão da atual forma de organização do trabalho. Contudo, essa ideia a ser desenvolvida e implementada exige um investimento, como citado, de longo prazo.

Referências

ALBANESE, Luciana. Um modelo de orientação profissional em grupo na escola pública. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues. **Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ARAÚJO, Alexandra; TAVEIRA, Maria do Céu. Study of career development in children from a developmentalcontextual perspective. **European Journal of Education and Psychology**, Portugal, v. 2, n 1, p. 49-67, jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Studyofcareerdevelopmentinchildrenfromadevelopmental-contextualperspective.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2019.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional: a estratégia clínica**. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FROTA, Anna Kelly Fraxe Tizianel. Orientação profissional curricular: um modelo possível. In: LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Penna (Orgs.). **Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores.** São Paulo: Simmus, 2017.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva. **Educação para a carreira e representações sociais de professores:** limites e possibilidades na educação básica. 2010. 363 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal; AUDIBERT, Alyane. Educação para a carreira: pistas para intervenções na educação básica. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues. **Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

PINTO, Rabelo Helena; TAVEIRA, Maria do Céu; FERNANDES, Maria Eugenia. Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, pp. 37-58, 2003. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416102>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

RODRÍGUES-MORENO, Maria Luisa. A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência. In: TAVEIRA, Maria do Céu; SILVA, José Tomás da (Coord.). **Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção.** 2 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

UVALDO, Maria da Conceição Coropos; SILVA, Fabiano Fonseca da. Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação vocacional ocupacional.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VALORE, Luciana Albanese. Orientação profissional em grupo na escola pública: direções possíveis, desafios necessários. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação vocacional ocupacional.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A crise das identidades docentes no contemporâneo

Giovana Boicko

Odilon Luiz Poli

Sueli Terezinha Klainpaul

Gustavo Henrique de Almeida Pedroso

Introdução

Inúmeras foram às transformações ocorridas no cenário nacional e internacional no contemporâneo, estas mudanças aconteceram em todas as esferas: sociais, políticas e econômicas, as quais transformaram, profundamente, a vida em sociedade. Não obstante modificaram-se as condições de produção assim como as formas de relacionamento interpessoal e, até mesmo, a organização da vida pessoal de cada sujeito, como o lazer, o acesso à informação, as demandas profissionais etc. Modificaram-se, em consequência, substancialmente, as condições de vida das pessoas, tanto no sentido puramente pessoal, quanto no sentido das atividades relacionadas a categorias profissionais. Hall (2011, p. 9) destaca:

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, tinham nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

A globalização provocou a emergência de uma nova cultura social, na qual tudo é dinâmico e na qual a competitividade e individualização se tornaram muito presentes. São inúmeras as exigências diante de uma cultura de resultados, da performatividade, nos vários papéis exercidos na sociedade. As pessoas necessitam adaptar-se às transformações, o que as impele a se reinventar incessantemente. No trabalho, a pressão por resultados e metas são características desse novo momento econômico. A fiscalização feita por supervisores ou por nós mesmos antecipa o controle de resultados, a partir de metas estabelecidas. Essas transformações atingem grande número de pessoas e papéis sociais até então consolidados (BALL, 2002; FLORES, 2011). Observamos, assim, no contemporâneo, entre tantas mudanças ocorridas, tanto na esfera social como na esfera econômica e profissional, a ocorrência do que alguns autores denominam de “crise de identidade” (HALL, 2011; DUBAR, 2009).

Nesse cenário está o professor, como protagonista de sua própria prática e do repensar o fazer pedagógico. Pensar na profissão docente é, sem

dúvida, pensar no refazer e no reconstruir a identidade docente dissolvida nesse processo contínuo de transformação. Buscar entender a crise de identidade vivida pelo professor é buscar entendê-lo num contexto amplo de sociedade, valores, crenças, propósitos, objetivos e adversidades da vida em sociedade.

Referindo-se ao tema Dubar (2009) ressalta:

A crise das identidades é um modo de exprimir um conjunto de interações e seu momento histórico. O processo mais geral é o que leva as sociedades ditas “modernas” a destruir constantemente as antigas formas sociais “comunitárias” para substituí-las por formas sociais novas [...] (p.257).

Perante este novo panorama, muitas são os profissionais/professores que manifestam dificuldades de suportar as diversas pressões que sofrem em seu cotidiano. Observam-se muitos docentes com sintomas de crise, depressão, baixo rendimento profissional e outros problemas que afetam a saúde das pessoas (FLORES, 2011). Assim, crescem os índices de tensão e até mesmo de enfermidades, relacionados ao exercício profissional da docência. Enquanto educadores e observando o cotidiano da vida escolar, percebemos as dificuldades das instituições e dos professores em fazer frente à diversidade de situações presentes. Não obstante observam-se situações de desconforto, de tensão e até sofrimento, manifestadas pelos docentes e estudantes, sintomas que fazem parte do que alguns autores denominam de mal-estar docente (BALINHAS, *et all* 2013; REBOLO; CARMO 2011).

No contemporâneo, cujo momento é caracterizado por um processo de extinção de uma forma de se viver, emerge modelo bastante diferente do modelo de sociedade solidificado até então, no qual predomina uma tendência à individualização do ser (DUBAR, 2009). A sociedade prioriza o acúmulo de bens, em detrimento ao bem estar do sujeito e, em meio a tudo isto, está o professor com as inúmeras exigências feitas pelas famílias, escola e sociedade, as quais afetam, de forma significativa, a sua identidade.

Soldatelli (2011, p.9) argumenta que “essas mudanças nos processos de trabalho provocaram, entre outras consequências, diferentes formas de sofrimento e adoecimento da classe trabalhadora, que se mostram também na área da educação”. Assim sendo, na educação não é diferente muitos professores encontram-se com a saúde fragilizada e debilitada.

Devemos considerar que a chegada da tecnologia nas nossas vidas, traz, em princípio, um certo deslumbramento, mas também uma alienação, que acaba por prejudicar as relações interpessoais. Cada um busca estabelecer sua própria rede de contatos virtuais. Essa tecnologia, por vezes, é vista pelos professores com certa preocupação, devido à amplitude de conceitos e a abrangência de seus efeitos.

Compreender a crise de identidade docente, na era contemporânea, torna-se bastante árduo e também merecedor de um amplo estudo, uma vez que encontramos grandes entraves e diferentes situações na construção e reconstrução do “eu” professor. Isso implica significar e ressignificar a edu-

cação, uma vez que o processo educativo é materializado numa série de valores e habilidades, que provocam mudanças intelectuais, emocionais e sociais no indivíduo.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo entender por meio da revisão da literatura, de que forma vem ocorrendo a (re)construção da identidade docente e busca refletir sobre algumas questões fundamentais na educação ao longo da história.

Fundamentação Teórica

Dubar (2009) detalha duas noções filosóficas de identidade. A primeira, definida como essencialista, se refere às características próprias de todos os seres humanos, que já nasce pronta e é estática. Contudo, percebendo que os seres humanos estão em constante mudança e acreditando, também, que o meio no qual a pessoa está inserida influencia seu desenvolvimento, Dubar (2009) descreve a segunda noção de identidade, definida como nominalista, a qual também pode ser chamada de existencialista. Essa noção de identidade se contrapõe à noção essencialista, visto que, ao contrário do que prevê a noção essencialista, “[...] a identidade não é o que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma ‘identificação’ contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização [...]” (DUBAR (2009, p.13).

Na perspectiva nominalista, quando, nas interações estabelecidas pelo sujeito, ocorre uma identificação, acontecem internalizações que vão compondo as identidades. Assim, neste processo de (re)construção como resultado da sua trajetória social, surgem as diversas identidades que um sujeito pode ter.

Dubar (2009) argumenta que “a identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado” (p.13). Assim, o autor defende que os processos históricos, conjuntamente individuais e coletivos, interferem na (re)construção das formas identitárias.

O mesmo autor indica a existência de duas perspectivas de definição da identidade. A identidade “para outrem”, na qual a identidade perpassa pela cultura do grupo e a trajetória social do sujeito, pela herança cultural e histórica da sua comunidade de origem. Já a identidade “para si” passa pela aceitação, ou não, destes fatores externos do contexto histórico que a pessoa vivencia. A não aceitação destes valores e a incompatibilidade podem gerar uma crise identitária.

Dubar (2009) elenca processos históricos, individuais e coletivos que modificam as formas identitárias. Reconhece as primeiras e mais antigas formas identitárias como formas comunitárias. Estas, consoante com a visão essencialista de identidade, acreditam que nos agrupamentos, chamados de “comunidades”, o indivíduo já nasce com um papel pré-definido na sociedade, o qual se reproduzirá por gerações. A identidade, neste caso, está associada à existência da comunidade, sem ela o sujeito não existiria. Este modelo

de identificação do sujeito, através do pertencimento ao seu grupo comunitário, existe ainda hoje, muito embora, há uma tendência ao enfraquecimento das suas condições históricas.

Contudo, há um segundo modelo de formas identitárias que admite a existência de diversos coletivos, dos quais os sujeitos podem participar por um certo período. De modo diverso e provisório, essas formas identitárias o autor define como societárias, nas quais seu vínculo é temporário e transitivo e esta interação com os vários “nós” permite a construção de novos “eu” e a (re)construção de novas identidades, por meio de múltiplos pertencimentos. Esta reconstrução é um processo pessoal que perpassa pela convivência com os diversos grupos sociais que as pessoas fazem parte.

Dubar (2009, p.17) aponta que “[...] para muitos pesquisadores em sociologia, hoje como ontem, a identidade social é, antes de tudo, sinônimo de categoria de pertencimento. O mais das vezes, essa é a CSP, isto é, a categoria sócio-profissional [...]”. Porém o autor questiona este ponto, argumentando que a questão da construção da identidade é muito mais complexa e que existem outros aspectos que também são significativos: a questão de gênero (uma operária mulher difere do operário homem), a religiosidade, a idade, as crenças particulares etc.

Hall (2011) apresenta três concepções de identidade, que representam, na verdade, três momentos diferentes do desenvolvimento social e cultural pós-idade média. A primeira concepção, identificada com o sujeito do iluminismo compreende a:

[...] pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior que emergia, pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2011, p.11).

Compreende-se que, nessa concepção, a identidade pessoal consistia no desenvolvimento do “eu” do sujeito. Mas o ambiente não influenciaria o sujeito e também seria imutável. Assim, apesar de admitir que seja passível de desenvolvimento pessoal, isso ocorreria sem nenhuma influência exterior, apenas a partir do seu “eu” interior. Esta concepção se assemelha à noção essencialista de identidade descrita por Dubar (2009), na qual a identidade do sujeito é definida pela sua posição na sociedade e não pela interação com o meio no qual está inserido.

A partir da complexidade do mundo moderno, surge a segunda concepção de identidade, a do sujeito sociológico, a qual mostra que o núcleo interior do sujeito não é autônomo. Ele se constrói a partir das relações com as pessoas com as quais se possui afinidades, no qual a interação repercute na mediação do sujeito com os valores, os sentidos, os símbolos da cultura no qual se encontra inserido (HALL, 2011).

De acordo com esta visão “interacionista” da formação do sujeito “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o sujeito e a sociedade”

(HALL, 2011, p.11). Assim a identidade sofre influência do “interior” e do “exterior”, isto é: “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (ibid., p. 11).

Sendo assim, o sujeito faz reelaborações das situações vividas, podendo alterar sua essência interior, (re)construindo sua identidade constantemente, por meio dos diálogos com o mundo externo.

A terceira concepção elencada por Hall (2011) é a do sujeito pós-moderno, que confronta esta identidade unificada e estável, revelando que a identidade esta se fracionando. Por vezes, um sujeito pode ter várias identidades, algumas vezes até contraditórias. Não obstante, as identidades do sujeito pós-moderno podem estar em constante transformação, por meio das várias interações sociais vividas. Desta forma, Hall (2011) argumenta que a identidade é definida historicamente e não biologicamente e que se pode possuir identidades diferentes nas diversas situações da qual o sujeito faz parte. O mesmo autor esclarece que “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2011, p.13).

A identidade pessoal é um processo contínuo e constante. Assim, pode ser reelaborado por meio das reflexões, das aceitações e negações. No entanto, na sociedade contemporânea, vive-se com muita instabilidade, a qual exige uma reelaboração frequente do indivíduo, o que, por vezes, pode provocar sofrimentos, pois nem todas as pessoas conseguem lidar tão bem com tantas exigências e mudanças. Nos relacionamentos, por exemplo, o casamento outrora era praticamente eterno. Hoje os índices de divórcios são altos, o ficar substituiu os namoros, também a instabilidade profissional é uma grande preocupação na vida de muitas pessoas, dentre outras.

Diversos novos papéis vão surgindo no decorrer da vida, como, ser mãe, ser pai, ser cônjuge etc... Assim também acontece na vida profissional. Vão surgindo novos pertencimentos. Contudo, estes papéis tendem a mudar com frequência, devido à forma que a sociedade capitalista se organiza, deixando, muitas vezes, o indivíduo fragilizado diante de tantas variações. Porém existem pessoas que conseguem superar as crises e reinventar-se dentro das novas realidades que vão surgindo.

O atual contexto requer profissionais da educação competentes e capacitados, tanto em termos teóricos, quanto no que se refere a práticas pedagógicas. Entretanto, no decorrer de sua trajetória pessoal, social e profissional, o educador vê-se compelido a construir sua identidade no foco das exigências sociais, como forma de buscar respostas para a sua falta de pertencimento e identidade própria, uma vez que, não só o professor, mas grande parte da população, encontra-se em crise de identidade, pondo em dúvida suas certezas e razões. Precisamos pensar, de forma objetiva, quais são os fatores que comprometem a eficácia docente e que necessitam de uma

(re)construção, tendo presente os inúmeros fatores que interferem no saber fazer e no saber aprender do ser humano, tendo em vista que não só o professor, mas também o aluno e as famílias deverão ser consideradas na formação da identidade da escola e da sala de aula. Assim sendo, o docente representa o fio condutor e precisa buscar elementos teóricos que possam auxiliar na compreensão dos processos identitários.

Dubar (2009) ressalta que “ser sujeito é também poder ser ator da sua vida familiar, profissional e política. É poder entrar voluntariamente em ações coletivas, suscetíveis de melhorar sua própria sorte e a dos mais desprovidos” (p.261). Assim, torna-se necessário o sujeito reelaborar-se para poder superar as angústias e questionamentos que lhe causem dor, procurando por um crescimento pessoal e profissional.

O mesmo autor destaca (2009, p. 255) “[...] é essa exatamente a crise que revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se [...]’ e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma”.

A identidade profissional é constituída pelo sentimento de pertencimento do trabalho e do emprego. O papel desempenhado na profissão, sua função social e a relação com seus pares também influenciam na construção da identidade profissional (DUBAR, 2009).

No entanto, é através de diferentes movimentos sociais e de lutas classistas, que surgem as múltiplas personalidades, substituindo as identidades estáticas existentes até então, abrindo espaço para formar seres humanos mais conscientes socialmente.

Diante das inúmeras modificações da contemporaneidade, o trabalho deixa de ser uma atividade mecânica, simplesmente de execução de procedimentos preestabelecidos, para tornar-se numa prática que exige elaboração intelectual maior, buscando respostas para soluções e resoluções de problemas. Outro fator que provocou muita mudança no setor produtivo foi o desenvolvimento tecnológico. Hoje, com a tecnologia digital, o conhecimento tornou-se acessível em tempo real e, cada vez mais, indispensável para produção de inovações, as empresas e as pessoas que possuem maior acesso a estas tecnologias tendem a ter maior vantagem nas disputas de mercado e na qualidade de vida em relação as demais.

A sociedade contemporânea, de um modo geral, traz uma ruptura das formas comunitárias, consolidando um novo modelo que incentiva a individualização e a ausência física na vida do outro. O sujeito pode transitar entre diversos contextos e vivenciar diferentes identidades. No entanto, torna-se o único responsável pela própria sobrevivência e responde pelo seu sucesso ou fracasso, independente de qualquer situação. Deste modo, podem acarretar sentimentos de frustração, de fracasso, de culpabilização, especialmente para as pessoas que tiveram menos oportunidades de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, menos oportunidades para sair do ciclo da pobreza. Todas estas situações surgidas neste modelo de sociedade, amplia a desigualdade social e provoca crises identitárias (DUBAR, 2009). Atribui-se

a mesma tese a categoria docente. Ao tratarmos da era da modernidade fazemos referência à ordem política, à organização da sociedade e inúmeras outras características traçadas nesse processo de construção.

Justo (2013, p. 40) ressalta:

A vida, antes fortemente situada num determinado lugar como a cidade, a casa, a família, a empresa, o trabalho, a profissão, os amores, as paixões, os adversários e assim por diante, ou seja, aquela vida estável, mesmo que fosse na pobreza, porém assentada em vínculos sólidos e duradouros... estaria cedendo lugar para um modo de vida marcado pelo abrandamento, pela fragilização e pela provisoriade de vinculações do sujeito a territórios sociais e afetivos. Podemos facilmente observar que vivemos hoje uma condição de provisoriade, de diluição dos vínculos e de rarefação de todo tipo de assentamento geográfico e psicossocial.

Assim, transformaram-se as relações de trabalho, instaurando-se a terceirização, a quarteirização, o trabalho autônomo sem nenhuma garantia. Também houve mudanças nas relações interpessoais que, hoje, são mais efêmeras e provisórias, a exemplo dos recasamentos, famílias com formatos diferentes e mais transitórios...

Consoante a isto Justo (2013, p.40) argumenta:

O sujeito sedimentário da modernidade, estabelecido num determinado lugar, com domicílio fixo, família indissolúvel, jurado de amor eterno e preservador dos laços conjugais, filiado solidamente a crenças (religiosas, científicas, filosóficas ou ideológicas, também era sedentário em sua 'identidade'[...].

Assim, o sujeito contemporâneo, necessita se adaptar a um mundo repleto de situações transitórias, instabilidades e individualização. O perfil necessário para o novo modelo econômico, difere muito do perfil do passado. Como salienta Justo (2013, p. 31):

A sociedade não requer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente, organizado, uno, indivisível... Requer, ao contrário, um sujeito plástico, flexível, criativo, fragmentado, múltiplo, difuso, impulsivo, intempestivo, incontrolável e aventureiro.

A competitividade está muito presente na nova configuração econômica, há necessidade de uma constante formação continuada, a necessidade é de indivíduos que deem conta da provisoriade (SILVA; MIRANDA; BORDAS; 2019).

Todo este cenário é causador da atual crise identitária. Dubar (2009) argumenta que a depressão é uma das principais consequências deflagradas devido a estas crises, são muitas as formas de sofrimentos manifestadas como ansiedade, fragilidades, sentimentos de fracasso devido à forma que a sociedade contemporânea se organiza. Todas as incertezas, pressões, concorrência, performatividade, são fatores que contribuem para sentimentos de conflito e sofrimento. As cobranças impostas na atualidade para um novo modelo cultural de homem e mulher, que muitas vezes vai além da capaci-

dade dos sujeitos suportarem, pode acarretar um sentimento de impotência. Como nos demonstra Dubar (2009):

Diante desse novo imperativo, muitos de nossos contemporâneos, num momento ou outro de sua vida, e mesmo de maneira mais ou menos crônica, sofrem de um 'sentimento de insuficiência', de uma consciência aguda de 'não estar à altura', de uma impressão de carência que se pode traduzir por sintomas diversos e bem conhecidos: astenia e fadigas crônicas, insônias, ansiedades e angústias ataques de pânico (p.195).

Perante todas estas transformações em todas as esferas sociais, um sentimento que está muito presente, no cotidiano de muitas pessoas, é a tristeza. E, também, o enfraquecimento do ego e a baixa autoestima que, muitas vezes, desestabiliza emocionalmente os sujeitos e, por vezes, reflete no desempenho de suas funções.

Sobre a identidade docente

Se devemos refletir sobre os problemas educacionais de hoje e, por consequência, sobre a vida e a identidade do educador, precisamos, antes de tudo, entender que esse legado só é compreensível numa perspectiva histórica. Assim, para entender o que acontece no contemporâneo em termos de escola, é necessário investigar os aspectos de ordem econômica, política e social, uma vez que esse processo fará emergir a problemática educacional que hoje chega ao seu auge, com a crise de identidade do professor, dentre outras problemáticas que atingem a educação brasileira.

Sendo a educação uma prática social, entendemos que a mesma deve assumir um compromisso claro e consciente com a sociedade, pondo em prática na sala de aula, num trabalho conjunto com a comunidade. A superação dos inúmeros problemas elencados na educação brasileira passa, necessariamente, por uma atenção efetiva a identidade do professor.

Relacionar e discutir autores que procuram definir o conceito de crise de identidade nos permite constatar que é possível compreender a constituição da identidade dos educadores no contexto do exercício da profissão e nos fornece subsídios para compreender aspectos relevantes e referentes à constituição da identidade e a crise existencial vivida pelos docentes. Essa compreensão com certeza trará contribuições para o surgimento de propostas que possam colaborar com o bem-estar dos professores e consequentemente trazer melhorias na qualidade da educação e na vida do educador.

Analisando a profissão docente numa perspectiva histórica, percebe-se que a mesma surgiu a partir do momento em que os homens organizaram-se em sociedade e, com isso, surgiu a necessidade de propagar os conhecimentos produzidos para as futuras gerações (SÁ e NETO, 2016).

A educação brasileira iniciou-se com os padres jesuítas, tendo como fundamento a doutrina cristã, durante a maior parte do período colonial no país. Depois de um longo período, aproximadamente por 200 anos, os jesuítas foram expulsos e o estado passou a assumir o desenvolvimento da educa-

ção. Contudo, a escola continuou, por muito tempo, a dar acesso apenas para os membros das famílias mais privilegiadas. Essa realidade se estendeu por todo o período colonial, imperial e até, inclusive, no período denominado como República Velha (1889 a 1930), deixando de ampliar a educação formal a todos os brasileiros. Assim, durante esse longo período, a educação era vista como vocação e não havia nenhuma atenção à formação de professores (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

O advento da Revolução Industrial no Brasil (1930) trouxe a tona uma maior preocupação com a educação, pois ela tornava-se um elemento importante para as novas políticas de desenvolvimento do período. Crianças e jovens das diversas camadas sociais começaram frequentar as escolas e, assim, houve a necessidade de um número muito maior de docentes, para atender o novo público escolar, incluindo crianças oriundas de camadas sociais menos privilegiadas. A partir de então, a sociedade passou a se preocupar mais com a formação dos professores, uma vez que o desenvolvimento da sociedade dependeria, também, da educação escolar (ROMANELLI, 2013).

Atendendo a essa expectativa e tendo como inspiração o ideário da educação nova, foram criados institutos de educação, os quais se dedicam a oferecer uma formação de cunho claramente pedagógico aos futuros professores, corrigindo um vício que persistia nas escolas normais que, até então, pouco se diferenciavam das demais escolas secundárias, focadas na transmissão do conhecimento.

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p.145).

Com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira buscou consolidar essa tendência, erradicando o que considerava ser um vício de origem dos cursos de formação de professores que, buscando ser, ao mesmo tempo, escolas de formação de uma cultura geral e profissional, falhavam nos dois aspectos. A partir de então, desde o primeiro ano, tais escolas passaram a oferecer componentes curriculares voltados aos conhecimentos pedagógicos (SAVIANI, 2009).

A partir anos de 1960, a formação de professores e a atuação da escola básica repassavam, conforme versa o autor:

[...] pelos pressupostos das teorias comportamentalistas de ensino e aprendizagem, nas quais os professores eram considerados meramente técnicos capazes de executar as propostas por especialistas e moldar novos comportamentos nos alunos (OLIVEIRA E OBARA, 2016, p.102).

A década de 1960 trás em seu bojo, algumas transformações importantes que começaram a dar-lhe feições de um sistema articulado. Importan-

tes transformações na vida humana marcam a passagem de uma idade histórica a outra.

Uma grande transformação no comportamento das pessoas. Geração hippie. Advento dos anticoncepcionais e libertação da mulher. Transformação das famílias... ingresso mais efetivo da mulher no mercado de trabalho.

A educação, uma vez presente no contexto histórico, não poderia deixar de interagir com essas transformações, mais no sentido de sofrer essas transformações do que no sentido de interagir.

Em meados da década de 70, a formação de professores começou a ter críticas pelo seu caráter técnico e funcionalista. Devido à necessidade do desenvolvimento socioeconômico, houve aclamações para que fosse feita uma reformulação do sistema educacional brasileiro para atender a nova demanda de mão de obra para os novos paradigmas da economia brasileira. Porém demarcaram a consolidação de uma geração educada no vazio político e num silêncio controlado, reprimindo contestações.

A formação de professores durante o período do regime militar alcançou um grande quadro de precariedade. Neste período as Escolas Normais foram substituídas para a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, diante deste quadro, aconteceram movimentos pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Assim, os anos de 1980, foi um período de significativas mudanças e de um novo ordenamento no quadro político, que possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política. Diante deste cenário houve um repensar sobre o papel da escola na sociedade e a importância dos professores na resolução das questões educacionais. Ocorreu um confronto ao modelo tecnicista-funcionalista e a promoção do modelo baseado na teoria crítica, ligado à pedagogia histórico-crítica, que resgata a importância do conhecimento científico como elemento essencial de formação do sujeito, tanto na dimensão da preparação para o trabalho, quanto para o exercício da cidadania. Essa perspectiva de compreensão da educação rompe tanto com a visão tecnicista, do regime militar, quanto com o pensamento escolanovista que marcava presença no ambiente educacional brasileiro desde os anos 30. Também provoca uma mudança na forma de conceber a docência e no papel do professor.

A educação contemporânea propõe uma parceria entre escola e família, sendo um processo cooperativo de construção de saberes. Nessa perspectiva, precisamos disseminar a cultura visando instigar o gosto de aprender levando em consideração aspectos sociais, superação de desafios e aprimorar o conhecimento tendo presente a função social da escola.

No contemporâneo, a sociedade, como um todo, a partir do final do século XX, e proximidade do século XXI, passou por muitas transformações em todas as esferas e a educação, estando nesta conjuntura, não poderia deixar de ter inter-relação com essas transformações (SÁ e NETO, 2016).

Versando sobre a expansão da escolarização, Enguita (2004, p. 62) afirma:

[...] a generalização da escolarização pôs a instituição em contato com uma infinidade de famílias diferentes, situadas e percebidas por ambas as partes em um escalão abaixo daquela na escala da cultura, da civilização, da modernidade e do progresso.

A escola que por muito tempo era espaço das classes mais privilegiadas, até meados do século XX, mudou seu público escolar a partir da massificação de alunos de diversas classes sociais que começa a frequentá-la. Alunos que vivem a margem da sociedade como pobres, negros e outros grupos que eram até então excluídos dos bancos escolares adentram no sistema de ensino, pela primeira vez na história do país. Essa democratização da escola foi um projeto impulsionado por educadores, alunos, pais, sindicatos entre outros. No entanto, não havia professores suficientes para atender toda a demanda de alunos e, mesmo os poucos professores habilitados, revelaram grandes dificuldades para lidar com a nova classe social que passou a ter direito a educação. Este déficit de habilitados repercutiu na formação de docentes, surgindo licenciaturas curtas e suas consequências sobre a qualidade da formação ofertada e do trabalho docente.

Perante a diversificação do público que ora frequentava a escola, com diferentes padrões culturais, a atuação docente se torna mais complexa. Os novos entrantes, especialmente, pouco familiarizados com o mundo letrado, encontraram grandes dificuldades de aprendizagem, e mesmo de interagir com o ambiente escolar e aceitar as suas regras. As famílias, por sua vez, com pouca ou nenhuma experiência de escolarização, tendem a não entender a importância da escola e a necessidade de acompanhar o desenvolvimento escolar dos seus filhos. Diante desse quadro, ganha importância, inclusive, o empenho de esforços no processo de sensibilização dessas famílias, sobre a importância da escola e do acompanhamento escolar dos seus filhos.

Há que se registrar, contudo que, observando-se esse público no cotidiano escolar, percebe-se que, mesmo que sejam minoritárias, algumas dessas famílias revelam ter consciência da importância da escola para seus filhos, demonstram acreditar na escola como meio de ter acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, ocupar um espaço com igualdade de direitos e condições, mesmo que, por vezes, não tenham condições de acompanhá-los, em razão de suas condições de vida e da dinâmica do seu cotidiano (trabalho, dificuldade de deslocamento, etc).

Neste contexto de transformações e experiência de vida, os estudantes também trazem modificações no modo de viver, suas experiências de lazer e de acesso ao conhecimento estão marcadas pela sua cultura. Assim, modificaram-se as atitudes e os procedimentos frente à escola e a educação precisa encontrar formas de inserir esse aluno, buscando metodologias adequadas. Porém, observamos que muitos professores encontram grandes dificuldades

em lidar com as mudanças e as implicações pedagógicas que elas trazem, gerando um desconforto emocional e algumas frustrações profissionais.

Enguita (2004), consoante a este tema, coloca que houve um aumento das funções dos professores e diferentes expectativas sobre o seu papel, devido a diversos fatores relacionados às condições sociais de vida na atualidade, especialmente as mudanças ocorridas na organização social e no processo produtivo, além da entrada mais efetiva da mulher no mercado de trabalho. Com isso, as crianças precisam ir cada vez mais cedo e ficar mais tempo nas escolas. Coube, assim, à escola assumir a função de tutela e guarda das crianças.

Outro ponto a ser observado, é o fato de que muitas famílias passaram a ser menos efetivas na educação dos filhos e, ainda, por vezes, se sentem no direito de questionar o trabalho da escola (as aulas, as atitudes dos professores e gestores escolares). Esse fato tem gerado um grande descontentamento no corpo docente. Observa-se, inclusive, que muitas famílias alimentam a expectativa de que os professores eduquem seus filhos, esquecendo-se, por vezes, que a escola tem objetivos e metas, empregando e reelaborando os conhecimentos produzidos.

Como podemos observar, muitos são os obstáculos encontrados no universo escolar. Consoante a isto Contreras (2002) afirma que :

A prática profissional não é só a realização de pretensões educativas. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez (p.133-4).

Diante de tais circunstâncias o contexto escolar acaba por gerar uma situação de certo desalento e desestímulo com a profissão. Barreto (2015) enfatiza que faltam professores pela baixa atratividade da função. Existem professores que, inclusive, procuram uma nova função desistindo da docência.

Não obstante, existem professores que, apesar do quadro apresentado, conseguem trabalhar com amor, superar as dificuldades e fazer a diferença na vida dos alunos. Planejam aulas prazerosas e produtivas, fazendo a mediação do conhecimento com alegria e se comovem diante das adversidades pelas quais alguns alunos passam.

Assim sendo, muitos estudantes conseguem reagir e superar suas dificuldades. Libâneo (1994) argumenta que a motivação do professor, a satisfação pelo seu trabalho refletem nas reações dos alunos.

Questionamos então quais são os fatores que o que diferenciam os professores que conseguem lidar bem com o cotidiano escolar dos que não conseguem e, ao mesmo tempo, encontram-se mergulhados num espaço com o qual não se identificam e não conseguem definir sua identidade e pertencimento?

Esta matéria merece estudos amplos e longas pesquisas, uma vez que os profissionais convivem com os mesmos problemas do universo esco-

lar e com as mesmas características e apresentam atitudes e sofrimentos opostos.

A mudança estrutural ocorrida ao longo do tempo desenvolveu uma desestabilidade emocional em muitos professores, que não conseguem reagir para ajudar, nem a si próprios e nem aos alunos. Em vista disso, os próprios professores estão fragilizados e necessitando de ajuda.

Alguns autores elencam fatores que influenciam as crises de identidades, como: o baixo salário, o desprestígio do magistério, má formação de professores, a desvalorização social e econômica, as políticas públicas e suas reformas educacionais, o sistema de ensino e a saúde mental dos professores, que acabam por adoecer diante das adversidades existentes no universo escolar (SILVA; CHAKUR, 2009). Iza *et all* (2014) enfatiza o quanto na educação brasileira perpassam crises, contradições devido ao contexto sócio-político-brasileiro, sendo também esta uma das muitas consequências da globalização .

A formação da identidade docente é processo constante que sofre diversas influências desde a história de vida do docente, da sua formação escolar enquanto aluno, influências sociais, experiências pessoais, formação inicial e continuada, questões culturais, dentre outras.

Reforçando esta tese, Iza *et all* (2014) versa que “[...] dessa forma, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida” (p.276-277). A partir do estudo realizado, observou-se que vários fatores influenciam na construção da identidade docente, desde a interação com o meio no qual a pessoa está inserida, interação com seus pares, suas crenças, das organizações sociais da qual a pessoa pertence, dentre outros. Como afirmam Oliveira e Obara (2016) “[...] o professor assume e constrói identidades docentes, também de forma plural que, por sua vez, são resultado de trajetórias individuais e sociais por ele percorridas” (p.99).

Referindo-se a construção da identidade docente, Silva e Chakur (2009) argumentam:

Entendemos identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção, desconstrução, reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão e também legitimando a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão, no caso, o magistério (p.224).

Além dos fatores já mencionados, está o reconhecimento social resultante da imagem veiculada socialmente a respeito das categorias profissionais. Esta avaliação interfere na construção da identidade profissional e, inclusive, a imagem pública construída perpassa pela imagem atribuída pelos veículos de comunicação.

Através dos cursos de formação inicial, pode haver uma importante troca entre seus pares e socializar através da verbalização suas dúvidas, incertezas, sonhos, frustrações e alegrias. Também é um momento importante para os professores refletirem sobre a importância da sua função social. Neste sentido Pereira e Engers (2009, p.298) afirmam que:

Acreditamos que o espaço escolar, principalmente os cursos de formação de novos professores podem abrir momentos de escuta. Esta é a escola que sonhamos a escola da escuta. Um espaço em que os atores pudessem encontrar os muitos outros que compõem seu habitat interior.

Para Oliveira e Obara (2016) “[...] ao nosso ver, a formação inicial, que se refere aos cursos de licenciatura, que formam os professores de diversas áreas, deve ser considerada um momento crucial para a construção das identidades docentes, mas não o único” (p.108). Uma vez que a construção da identidade se dá com a soma de diferentes fatores, fica claro que, no decorrer do processo de profissionalização, se adquire o conhecimento, as competências, a inteligência emocional, que são habilidades importantes para relacionar-se com os estudantes e seus pares profissionais. Porém, as experiências profissionais dependem das vivências e práticas no espaço de trabalho.

O curso de formação ajuda na melhoria da atividade pedagógica, na vida do profissional da educação e na construção da identidade docente, quando ele consegue proporcionar momentos de reflexão, tomada de consciência e compreensão das relações humanas está contribuindo na construção da identidade docente (IZA *et al*, 2014).

Para além dos fatores já mencionados, é importante registrar que as transformações na profissão docente e, conseqüentemente, em sua identidade, também vem sofrendo influências pela própria organização do sistema de ensino. Consoante a isto Oliveira e Obara (2016) versam que “[...] a profissão docente se tornou alvo de reformas que tentaram simplificar e controlar suas ações, sobretudo por meio de modelos técnico-burocráticos ensinados e divulgados em cursos de formação inicial e continuada” (p.99). Assim sendo, atendendo os interesses políticos e econômicos que tanto perpassam pela educação formal.

Silva e Chakur (2009) elencam outras situações que também contribuem para a desvalorização social do professor. Indicam, por exemplo, o fato de que o professor não é mais o principal possuidor de informações e conhecimentos. Além disso, há que se considerar a desvalorização política, perceptível, por exemplo no fato da categoria não conseguir mudanças significativas que concretizem avanços e melhorias.

Todas essas questões se somam e contribuem para fragilizar a identidade docente, ocasionando crises identitárias. “[...] É uma crise que confunde os papéis próprios à profissão docente, fazendo com que o professor concorde em realizar tarefas que o desviam da sua função de ensinar” (SILVA; CHAKUR, 2009, p. 234). Com isso, o professor convive com muitos

conflitos, às vezes, sem ter convicção em relação ao seu papel na sociedade, acaba por menosprezar a sua importante função social.

A sociedade necessita rever seus conceitos relacionados à escola e docência, sendo este um caminho necessário para impulsionar o desenvolvimento econômico e social colocando a educação em destaque no debate público e nas prioridades de planos de governo, oportunizando melhoria na formação de professores e das condições cotidianas da profissão docente.

Apesar de existirem vários discursos de preocupação com a educação e o bem-estar docente, na prática, poucos avanços podem ser observados e por isso, mais do que caminhos, precisamos difundir a necessidade e a luta, aliando-nos a alunos e comunidade, pela implantação de políticas, metas e experiências que possibilitem, de fato, a democratização do ensino, a modificação das estruturas, a participação ativa, o planejamento e a educação de qualidade.

Referências

BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa, et all. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza: vol. XIII – nº 1-2 - p. 249 - 270 - MAR/JUN 2013.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: 2002, vol. 15, número 002, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, vol. 20, n. 62, pp 679-701.

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

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**. Florianópolis: v. 29, n. 1, 161-191, jan./jun. 2011.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto, et all. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP):v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: La Taille, Yves; JUSTO, José Sterza; SILVA, Nelson Pedro. **Indisciplina Disciplina: Ética, moral e ação do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Andre Luis; OBARA , Ana Tiyomi. Aspectos históricos da formação de professores de ciências: alguns apontamentos para a construção de identidades docentes. **Revistas imagens da educação**. Maringa:v.6, n.2. 2016.

PEREIRA, Gilson Almeida; ENGERS, Maria Emilia Amaral. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 291-310, set./dez. 2009.

REBOLO, F. & DO CARMO, J.C. **Mudanças nas formas e trabalho e o mal-estar dos professores**. Impulso, Piracicaba. 21(51), 51-62, JAN-JUN 2011. ISSN Impresso 0103.7676. ISSN Eletrônico 2236-9767.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SÁ, Tiago Tavares; NETO, Francisco Raimundo. A docência no Brasil: História, Obstáculos e Perspectivas de Formação e Profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**. Rio Branco: v. 5, n. 1, 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teórico do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v.14, n. 40, jan./abr., 2009.

SILVA, Eliane Paganini; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A tomada da consciência da crise de identidade profissional em professores do ensino fundamental. **Scheme, Revista Eletronica de Psicologia e Epistemologia Genética**. Marília (SP): v.2, n. 3, 2009.

SILVA, Osni O. N.; MIRANDA, Theresinha G.; BORDAS, Miguel A. G..
Condição de Trabalho Docente: Um Estado da Arte em Pesquisas Internaci-
onais. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 14, n.
36, p. 167 -185. jan./abr. 2019.

SOLDATELLI, Rosangela. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos;
NORONHA, Maria Olinda. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: Ed. FTD, 1994.

Método sociolinguístico: um caminho eficaz para a alfabetização

Vilza Paula de Lima Adrien

Introdução

A Alfabetização vem sendo debatida e discutida, no Brasil e no mundo, há décadas. Em nosso país, as discussões têm se intensificado nos últimos anos devido ao anunciado fracasso na aprendizagem, identificado pelos baixos níveis de competência em leitura e escrita que crianças em processo de escolarização vinham demonstrando nas avaliações, como afirma Magda Soares:

O fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras ocorre insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso se configura de forma inusitada. Antes se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão: hoje o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o Saresp, o Simave), nacionais (como o Saeb e o Enem) e até internacionais (como o Pisa) – espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao Ensino Médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de alfabetização. (SOARES, 2017, p. 36).

É sabido que nosso país, durante muito tempo, não enxergava a Educação como prioridade, mas graças os esforços empenhados por pesquisadores, educadores e outros seguimentos da sociedade, os debates têm se intensificado em relação ao lugar que a Educação deve ocupar em uma nação comprometida com a igualdade e o desenvolvimento e Políticas Públicas²¹ voltadas à alfabetização foram formuladas, implementadas e avaliadas em níveis local, estadual ou federal nas últimas décadas em nosso país; ações estas desenvolvidas com vistas a minimizar os efeitos do longo processo de fracasso educacional a que nossa sociedade fora submetida.

Motivados, dentre outros fatores, pela, cada vez mais evidente, dificuldade em se formar leitores competentes, que dominem o código escrito, que sejam capazes de ler e escrever com clareza, coerência e competência linguística e pelo desejo de enfrentar o desafio do fracasso escolar na aprendizagem da Língua, pesquisas sobre as possibilidades do fazer pedagógico foram realizadas e as metodologias de Ensino revisadas.

²¹ Considere-se a expressão políticas públicas no sentido de “conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda.

Contudo, se métodos e práticas pedagógicas vêm sendo questionados e (re) avaliados por intelectuais de diferentes áreas a partir do acúmulo de conhecimentos sobre Alfabetização das últimas décadas, na tentativa de se propor estratégias eficientes para a solução do problema educacional exposto, por que ainda, hoje, é alarmante o número de crianças, adolescentes e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais? O que impede que o processo de ensino aprendizagem transcorra de maneira eficiente e harmoniosa? O que nos falta para formarmos leitores competentes? Onde reside o fracasso, em quem ensina ou em quem aprende?

É sabido que além dos problemas de natureza estrutural das instituições de ensino, tais como a falta de material adequado: mobiliário, livros e equipamentos, profissionais desmotivados pela precariedade a que são expostos e pelos baixos salários que recebem, turmas superlotadas, alto grau de violência, etc. existem outros determinantes de nossa atual situação de fracasso. Dentre eles, destaca-se o fato de as propostas de alfabetização serem elaboradas por teóricos, esquecendo-se da importância da experiência prática no processo de reflexão e elaboração de metodologias.

Outro fator, não menos importante, que deve ser levado em consideração, é que o alfabetizador não conta com uma formação acadêmico-científica consistente, que lhe permita ser capaz de refletir criticamente sobre as propostas e matérias que recebe nem elaborar estratégias de trabalho em resposta às demandas apresentadas, o que dificulta sua atuação junto ao alunado. A alfabetização é uns processos de apropriação da tecnologia do código escrito, que exige do professor conhecimentos muito específicos, negligenciados, muitas vezes, em sua Graduação. A importância da preparação docente para o exercício de sua função também é pautada por Magda Soares:

A formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2017, p. 28)

Neste sentido, Paulo Freire corrobora com as ideias de Magda Soares em relação aos professores, segundo ele, “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 2017, p.89).

O ser humano aprende praticando, testando, experimentando e sentindo, no processo de alfabetização não é, e não deve ser, diferente. Segundo Emília Ferreiro e Ana Taberosky (1999, p.190) “obviamente a criança é também um produtor de textos desde a tenra idade”, ao chegar à escola já é

dotada de competência gramatical e comunicativa em sua língua materna, faz-se necessário, então, buscar ferramentas e meios que as façam construir textos com significado, expressando seus interesses e emoções, explorando sua criatividade e todas as possibilidades que a aquisição da Língua tem a oferecer.

Para tal, o professor deve conhecer tanto seu aluno, sujeito a quem ensina, quanto o objeto da aprendizagem, a Língua e a linguagem escrita. Reconhecer que cada criança vem de uma realidade sociolinguística diferente e que estas diferenças serão determinantes no processo de aprendizagem é primordial. Dessa forma, as propostas de aprendizado estarão sensíveis às necessidades psico-emocionais de sua clientela, respeitando a infância e o tempo do aluno, reconhecendo que eles necessitam de dinâmica diferente. Para Freire (2017, p.12) “A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”.

Alfabetização e suas várias faces

O passar do tempo e as mudanças de paradigma.

Pode-se definir, sem grande rigor, alfabetização como sendo um “processo específico e indispensável de apropriação do sistema convencional de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam um indivíduo a ler e escrever com certa autonomia”. Ou seja, isso significa dizer que alfabetização é o ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as “primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é aquela que domina as “primeiras letras”, isto é, que possui as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

Esta definição curta e objetiva sobre alfabetização nos mostra os antigos caminhos percorridos pelos profissionais na ação de alfabetizar e sobre as práticas realizadas durante o processo de alfabetização.

Historicamente, as discussões sobre a alfabetização escolar, no Brasil, se centraram na eficácia e eficiência de processos e métodos pedagógicos, prevalecendo, até o final da década de 1980, uma polarização entre os processos sintéticos (fônico e silabação) e analíticos (palavração, sentencição e global) direcionados ao ensino do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Até meados da década de 1970 o nível de aprendizagem da língua escrita que a alfabetização perseguia era o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Na década de 1980, à luz dos estudos sobre processos de alfabetização que ocorriam no mundo, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita. É neste contexto que surge o conceito de Letramento, entendido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Nas propostas curriculares estaduais desta década, incorporou-se o construtivismo, hegemonicamente, e o interacionismo linguístico e o letramento complementarmente; semelhante

processo de incorporação se verificou, na década de 1990, com a reorganização e a centralização, em nível federal, de políticas públicas para a educação e a alfabetização. Orientados pelo ideário Construtivista, os profissionais da educação brasileira concentraram suas práticas pedagógicas no método ideovisual, que pressupõe que aquisição da leitura e da escrita se dê pela identificação visual da palavra, que, também, não obteve os resultados positivos que se era esperado.

A reinvenção da Alfabetização.

Até meados dos anos de 1980, havia um consenso entre profissionais da educação e leigos sobre alfabetização. Era do conhecimento de todos que “alfabetizar definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, alfabetizado era, então, aquele que aprendera a ler e escrever”. Contudo, devido às profundas transformações sociais das últimas décadas, esse consenso tem se dissolvido.

Segundo Magda Soares, a concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, base da alfabetização durante anos, tornava os processos de alfabetização e letramento independentes, onde a aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) precedia o desenvolvimento de habilidades textuais e a compreensão das funções da escrita (letramento), quando deveriam ser complementares pois: “ a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento.” (SOARES, 2017, p. 45).

Assim, os termos alfabetismo ou letramento, este traduzido do inglês *literacy*, representam uma ampliação do conceito de alfabetização, pois não basta mais o indivíduo ter adquirido a capacidade de ler e escrever. É preciso também participar de eventos de leitura e escrita, assim como ampliar seu repertório e inserir-se na cultura letrada.

O alfabetizado deixa, então, de ser aquele que codifica (escreve) e decodifica (lê) para ser o que domina o código linguístico de tal forma, que o permite fazer uso da linguagem como meio de interpretação do mundo e exposição do pensamento.

Em sentido mais amplo, a “alfabetização” passa a ser entendida, então, como um fator de mudança de comportamento diante do mundo, que possibilite ao indivíduo integrar-se à sociedade de forma crítica e dinâmica. Um processo contínuo, que não limita-se apenas ao período inicial de escolarização mas que perdura durante toda a vida; deixando de ser o “mero” ensino do código da língua escrita com vistas à aquisição das habilidades de ler e escrever para tornar-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

O papel do professor no Processo de Alfabetização

Segundo Soares (2017, p. 158) “o alfabetismo se define essencialmente pelas formas que práticas de leitura e escrita realmente assumem, em determinados contextos sociais, e essas formas dependem das instituições sociais em que essas práticas são inseridas”, ou seja, o conceito de alfabetismo depende inteiramente de como a leitura e a escrita são idealizadas e praticadas em determinados contextos; logo, o alfabetismo se apresenta, nesta perspectiva, como um conjunto de práticas governadas pela concepção de *o que, como, quando e por que ler e escrever?*

As respostas para tais indagações podem ser encontradas em diferentes grupos sociais, contudo, é na Escola que se encontrará uma das figuras mais importantes no processo de aquisição e desenvolvimento de ideias: o professor, responsável direto pela inserção da criança na cultura grafocêntrica. A plena inserção do indivíduo no mundo da escrita envolve ao menos três complexas dimensões com as quais o professor deve estar familiarizado e para as quais necessita preparar-se: a dimensão linguística, a cognitiva e a sociocultural. Perrenoud (2000, p.26) afirma que “o professor, legitimamente, nutre por si a imagem de um profissional qualificado, informado e formado, que supostamente sabe o que faz”, contudo a nova realidade social trouxe a necessidade de uma postura diferenciada por parte dos educadores, como o próprio descreve:

“(…) A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário.” (PERRENOUD, 2000, p.27)

As práticas de alfabetização estão, assim como a sociedade, em constante transformação desde que surgiu a necessidade de se ensinar alguém a ler e a escrever. Atualmente, tão importante quanto ensinar é saber como a aprendizagem ocorre. Se outrora era fácil atender ao alunado cujas condições de vida de que desfrutavam, sendo pertencentes às classes dominantes e às classes médias urbanas, interferiam positivamente na socialização de crianças, possibilitando-as um desenvolvimento holístico, desde sua primeira infância, de hábitos, atitudes, conhecimentos e habilidades que são cobrados e valorizados no interior da escola, favorecendo, assim, o seu aprendizado. Hoje, faz-se imperativo que o professor seja capaz de lidar com as diferenças de maneira criativa, que seu olhar esteja atento às possibilidades e sua prática voltada à orientação dos alunos, oriundos de diferentes classes, e suas necessidades em busca constante de oferecer uma educação de qualidade, reafirmando, desse modo, a função precípua da Escola que é ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua existência cultural.

É do conhecimento de todos que o profissional da Educação, bem como nas demais profissões, carrega consigo uma gama de saberes, habilidades e competências que são inerentes ao seu ofício e sem as quais os objetivos de sua profissão jamais seriam alcançados. Neste processo de desenvolvimento de competências e transferência de conhecimentos, o educar para a cidadania dependerá, dentre outros fatores, do aumento de compreensão teórica e conhecimento da realidade global do alunado, para tal faz-se necessário que os professores aprendam a tornarem-se pesquisadores em busca de uma prática crítica reflexiva, para assim ultrapassarem o nível de simples transmissores de informações e/ou conhecimento.

Durante muito tempo a Escola selecionou e privilegiou determinados saberes em detrimento de outros, nesse ponto de vista a função social adotada pela escola, encontrava-se explicitamente monopolizada por valores, normas e costumes que respondiam aos interesses de determinados grupos sociais e que seriam evidenciados nas metodologias e práticas pedagógicas formuladas, bem como na postura adotada pelos profissionais a serviço da educação.

A prática docente crítica exige o comprometimento com os objetivos políticos da Educação, preocupação com o desenvolvimento individual e coletivo do aluno, bem como o exercício profissional docente exige uma competência científica e tecnológica suficiente para transformar o objetivo político em resultado, como afirma Luckesi (2011, p.169) “Se se deseja exercitar uma prática docente crítica, importa levar em conta objetivos políticos desta prática, assim como princípios científicos e metodológicos que traduzam coerentemente a visão política que se tenha”.

O professor-alfabetizador tem objetivos a atingir, que só serão alcançados se for capaz de organizar os conhecimentos que vão surgindo durante todo o percurso, incentivando as descobertas necessárias ao progresso no domínio da escrita até que o aluno chegue o mais próximo daquilo que fora socialmente estabelecido.

Sendo os primeiros anos de escolarização cruciais para o desenvolvimento futuro do indivíduo, é papel do professor alfabetizador guiar esta trajetória de maneira harmoniosa e coerente, organizando e propondo ações e atividades que facilitem verdadeiramente aprendizagens, o desenvolvimento global dos alunos, a construção de valores e de uma identidade moral e cívica, que possibilite experiências, que desperte a curiosidade, estimule a criatividade e o senso crítico necessários à transformação que se pretende, como observamos em Paulo Freire: (2017, p.28) “ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

A linguagem se constitui em um dos mais poderosos instrumentos de ação e transformação social, logo, é papel do professor auxiliar o aluno a refletir sobre o que é a Língua, sobre como funciona o sistema linguístico e sobre o uso desse sistema nos mais variados contextos e situações de intera-

ção sem desvalorizar ou negar a linguagem espontânea própria do grupo social a que ele pertence.

O método sociolinguístico

Ler e escrever são condições básicas para a inserção e a participação do indivíduo na sociedade letrada, assim, o ensino depara-se com o desafio de desenvolver práticas que favoreçam a compreensão e a apropriação do mundo letrado pelas crianças, mas a escola nem sempre consegue cumprir esta tarefa de forma satisfatória. Como alerta Teresa Colomer:

Até os quinze ou dezesseis anos, a maioria dos adolescentes dos países ocidentais abandona as aulas da escolaridade obrigatória. Se os objetivos desta tivessem sido cumpridos, todos eles deveriam ser leitores competentes em uma sociedade alfabetizada. (COLOMER, 2007, p.49)

A Língua, sistema de recursos expressivos em serviço da interação humana, está sempre em transformação: modificando-se e evoluindo. Assim, não pode ser vista como um instrumento ou um código de comunicação pronto, fixo e inalterável que será ensinado a um indivíduo.

O aluno, assim como todo falante nativo, tem um conhecimento complexo da língua que lhe permite compreender e produzir sequências linguísticas por meio das quais consegue interagir verbalmente, o que deve ser o ponto de partida para a intervenção respeitável e amigável do professor.

Os métodos analíticos e sintéticos desqualificam o conhecimento do aluno sobre a língua e rejeitam sua prática verbal, se esta estiver longe do socialmente estabelecido como padrão, inibindo, envergonhando e marginalizando seu uso, tornando, por conseguinte, o aprendizado da leitura e da escrita distanciados da realidade cotidiana de muitos alunos e, por isso, mais difíceis de compreender, transformando um dos principais objetivos da escola, formar alunos como cidadãos da cultura escrita, um processo longo e penoso.

A inspiração

O chamado Método Paulo Freire

Assim ficou conhecida a metodologia idealizada por Paulo Freire e utilizada por ele e outros educadores na década de 60 com o intuito de alfabetizar trabalhadores rurais do nordeste brasileiro, excluídos da participação social devido sua condição de analfabetos.

Em total oposição ao método tradicional de ensino, centrado nas cartilhas e nos saberes do professor, defendia-se a ideia de que, por meio de discussões sobre a vida dos componentes do grupo a ser alfabetizado, seria possível alfabetizar despertando o ser político adormecido em cada indivíduo pois:

“ A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultado a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e responsabilidade. (FREIRE, 2017, p. 81)

Considerado por seu idealizador um método para aprender e não para ensinar, este fora dividido em três etapas distintas e igualmente importantes a saber: investigação, tematização e problematização.

Na primeira etapa, professor e alunos buscam juntos, no universo vocabular dos estudantes, palavras e temas que sejam capazes de exprimir como eles percebem sua realidade, através de discussões sobre como e onde vivem. Mais que temas e palavras geradoras, este momento de diálogo propicia a aproximação e o envolvimento das partes no processo de aprendizagem por meio da valorização da cultura e da oralidade. Na segunda etapa, a partir de uma palavra extraída do universo vocabular do grupo, conforme critérios de produtividade fonêmica (riqueza e dificuldades) e seu teor pragmático, a denominada palavra geradora era trabalhada de maneira a surgirem outras palavras à partir de sua decomposição. Neste momento, por meio do diálogo e da reflexão, as possibilidades se ampliam, pois a leitura da palavra transforma a leitura do mundo.

Na terceira etapa, professor e alunos, agora já conscientes do mundo em que vivem e com capacidade de decisão, buscam superar a presente realidade por meio de novas posturas.

Para Freire, a educação deve ser pautada no respeito, no diálogo e na constante reflexão, tanto do educado sobre sua realidade quanto do professor sobre suas ações e objetivos, na busca incessante pela ampliação da participação ativa dos indivíduos na sociedade à partir de uma nova visão de mundo propiciada pela leitura da palavra. Segundo ele:

(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução de ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 2017, p. 96).

A Psicogênese da Língua Escrita

À luz das pesquisas de base construtivistas, em busca de se responder de maneira eficiente aos problemas enfrentados por alunos e professores no processo de alfabetização e motivadas pelo desejo de se garantir um ensino público de qualidade em seu país, as argentinas Emilia Ferreiro e Ana Taberosky propõem um novo olhar sobre a alfabetização, onde o foco da aprendizagem deixa de ser o conteúdo e passa a ser o sujeito e como ele aprende.

Em uma junção das teorias psicológica e epistemológica de Jean Piaget e os conhecimentos adquiridos em psicolinguística, buscam, com sua

teoria, mostrar como as crianças, antes mesmo de frequentarem a escola e compreenderem o sistema alfabético, formulam hipóteses sobre o sistema de escrita sendo capazes de aprender e construir seu conhecimento.

Segundo suas pesquisas, para que o aluno (criança) se aproprie dos conceitos e habilidades que o levarão a ler e escrever percorrerá gradualmente os seguintes estágios linguísticos: níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, logo um método em si não seria capaz de conduzir a aprendizagem, apenas facilitá-la ou dificultá-la segundo os estímulos que provoca. O que será determinante para o sucesso da aprendizagem será o conhecimento e respeito do profissional por estas etapas.

A proposta de alfabetização sociolinguística surge da necessidade, constatada em sala de aula, da utilização de uma metodologia que desenvolva tanto a fala quanto a leitura e a escrita na alfabetização de forma sistemática e igualitária. Assim, juntamente com a valorização e desenvolvimento da oralidade, essa proposta resgata o método para desenvolver competências de reconhecimento de grafemas e fonemas na aquisição da leitura e da escrita e de seus usos sociais, como Magda Soares afirma ser imprescindível:

(...) os caminhos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua, mesmo em sua etapa inicial. (SOARES, 2017, p. 68).

Para responder à demanda apresentada por nosso deficiente quadro, o Método Sociolinguístico propõe uma reinvenção daquilo que entendemos por alfabetização. A sistematização e organização do trabalho docente dar-se-á pelo diálogo, no contexto social de sala de aula, o trabalho de codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, texto, contexto, será realizado a partir das proposições feitas pelos alunos e não pelo professor, o que norteará as próximas etapas.

O uso do método sociolinguístico justifica-se pelo fato de que essa metodologia ao focar a escrita e o conhecimento de mundo trabalha com a realidade do aluno, valorizando sua individualidade, história e experiência, incentivando a troca e permitindo que, por meio da codificação e da decodificação, o indivíduo desenvolva de maneira gradual sua consciência crítica.

A proposição de textos artificiais, cujo único interlocutor é o professor, e a exclusão da codificação e decodificação na aprendizagem, prática comum em outras metodologias de ensino, prejudicam o processo de alfabetização pois desconsideram o fato de a Língua ser um instrumento de interlocução e interação, desconsideram a importância da reflexão e tornam-se mecânicos.

As práticas de alfabetização socioconstrutivistas são feitas por meio de leitura de textos completos, reais e diversificados, esta pluralidade permite

o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos e a transformação de consciência ingênua em consciência crítica, contribuindo para a inserção do indivíduo na cultura letrada.

A seguir, apresenta-se o esquema do Método Sociolinguístico, em que aos passos do chamado Método Paulo Freire são acrescentadas as aplicações das atividades didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético de Emília Ferreiro: Passos (1º, 2º, 3º, 4º) do Método Paulo Freire associados a atividades didáticas dos níveis pré-silábico (I), silábico(II) e alfabético(III) decorrentes da Psicogênese da Língua Escrita.

PALAVRA GERADORA – BELEZA

1º) CODIFICAÇÃO da palavra geradora: “Leitura do mundo” – representação da realidade, de uma situação vivida pelo estudante expressa pelo desenho da palavra geradora, através da oralidade, gestos, música e de outros códigos que sejam de domínio do aluno em processo de alfabetização .

2º) DESCODIFICAÇÃO da P.G.: Releitura da realidade expressa, ou seja, dos temas gerados pela palavra geradora, através da discussão crítica, exame do código linguístico com auxílio, inclusive, de textos escritos sobre o conhecimento universal acumulado (ciência, arte e cultura).

I - Atividades didáticas do nível pré-silábico: Apresentação de diferentes gêneros textuais em variados suportes. Ex: Letra de música, poesia, rótulos, panfletos, documentos, página de livro, revista e jornal para estudo de palavras inteiras e de suas letras iniciais, mediais e finais; dominós associando letras a imagens; localização da palavra geradora escrita no texto gerador. Ex: BELEZA

3º) ANÁLISE E SÍNTESE DA P.G.: Apresentação das famílias silábicas da P.G. na ficha de descoberta de novas palavras (quadro a seguir): ANÁLISE: BE-LE-ZA A ficha de descoberta com as famílias silábicas da PG deve ser apresentada fora da ordem tradicional das cartilhas (a, e, i, o, u), a fim de que os alunos não decorem essa sequência:

BE – BA – BU – BO – BI
LO – LU – LE – LA – LI
ZU – ZI – ZA – ZO – ZE
A – O – U – I – E

SÍNTESE das sílabas a partir da ficha de descoberta para a composição de novas palavras (os alunos juntam as sílabas e compõem as palavras na lousa, realizam a sua leitura e as copiam no caderno):

BOI – BEBE – BABÁ – LOBO – BALA – ZELO – BAÚ

II - Atividades didáticas do nível silábico: Exercícios que explorem sílabas iniciais, mediais e finais na composição de palavras; uso de dominós silábicos para formar palavras.

4º) FIXAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

III - Atividades didáticas do nível alfabético: Leitura e escrita das palavras compostas na síntese das sílabas; ditado de palavras e frases; caça-palavras; palavras cruzadas; transposição oral e escrita do dialeto do aluno para o dialeto padrão; leitura e interpretação de textos de qualidade; produção de frases e textos com significado.

A escola, tradicionalmente, baseava seu ensino em uma trabalhosa leitura de textos canônicos, cuja leitura requeria grande esforço para se dominar o código primeiro e, posteriormente, para analisar (ou constatar) o significado, trabalhando alfabetização e letramento em momentos distintos. Esta maneira mecânica de se ensinar não dava à criança oportunidade de pensar sobre a escrita nem de construí-la, apenas a conduzia rumo à reprodução de fonemas e grafemas ensinados.

Hoje, no que diz respeito aos saberes a ensinar em relação à alfabetização, tanto os PCNs quanto as matrizes de avaliação trabalham com as noções de competência linguística, em lugar da listagem de conteúdos cobrada tradicionalmente, dividindo essas capacidades em cinco eixos que deverão ser trabalhados gradualmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção escrita e desenvolvimento da oralidade.

O Método sociolinguístico trabalha o tripé da alfabetização: **oralidade** – desenvolve a fala nos dois primeiros passos (Codificação e Descodificação), pois as crianças têm plena liberdade para se exercitarem por meio de diálogos espontâneos, debates direcionados sobre os assuntos levantados, dramatizações, contação de histórias, leituras compartilhadas etc.– **leitura e escrita** – nas atividades de nível pré-silábico, e em todo o terceiro passo (Análise e Síntese), trabalha-se os conhecimentos específicos da alfabetização, tais como: as letras, o alfabeto, combinação de letras para compor sílabas e formação de novas palavras de maneira a levar o aluno a descobrir que a escrita representa a palavra falada, exercitando, assim, tanto a leitura quanto a escrita. São introduzidos textos de diferentes gêneros, provocando a curiosidade e possibilitando o desenvolvimento do raciocínio, criatividade e imaginação e com eles o letramento. Nas atividades de nível alfabético, produção e interpretação de textos, a função social da leitura e da escrita se evidencia, pois todo o processo é desenvolvido com base em textos contextualizados, motivo pelo qual é o que obtém, dentre os métodos, mais resultados positivos na prática. Estas práticas de alfabetização trazem o diálogo como elemento motivador de aprendizagem e oferecem subsídios para que os profissionais, respeitando os limites e níveis de cada aluno,

desenvolvam uma alfabetização conscientizadora, pautada pelo senso crítico e pela reflexão.

Considerações Finais

Conceitualmente, a Gramática Tradicional, que é a norma prescrita e utilizada como diretriz, surge na Antiguidade Clássica, tomando como modelo de Língua os textos dos grandes escritores gregos e mais tarde os usos da Língua por sua elite aristocrática e todo saber cultural, científico e artístico veiculado por este padrão estabelecido pela sociedade. Assim, as variedades linguísticas presentes em dada comunidade que não atendiam à norma padrão eram estigmatizadas e consideradas incorretas e por consequência, tanto as variedades quanto seus usuários tidos como inferiores e, por isso, marginalizados, como vemos ainda na contemporaneidade.

Ser letrado sempre foi uma marca de diferença, que se manifesta de diferentes maneiras nas relações sociais como um todo. Seja pela possibilidade de ascensão e destaque social, seja pelo enriquecimento pessoal e cultural que enobrece o espírito, é a partir do ler e escrever que as portas do conhecimento se abrem para que, com ele, enxerguemos o mundo e identifiquemos o nosso lugar nele.

Quando não ocorre a tão sonhada inserção do aluno no mundo letrado não é só este que sofre por não aprender a ler e escrever, mas também o professor, que frustra-se com as variadas tentativas de ensinar e com a dura realidade que se apresenta.

O homem é sua realidade social, pensamento e linguagem estão intimamente ligados. Todas as relações humanas são permeadas e estabelecidas pela linguagem e a incumbência da escola, enquanto instância pública do uso desta, é propiciar situações favoráveis ao sujeito de construir-se como cidadão participativo, mas para isso, segundo Passarelli, o professor deve entender que a linguagem é:

“atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro.” (PASSARELLI, 2012, p.120)

Segundo a teoria sócioconstrutivista, toda criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, que se dá por meio da inserção do indivíduo ao mundo letrado, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente, o que demonstra mais uma vez a importância de ser letrado.

Valorizando-se o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina, como garantias para a apreensão do conhecimento, os métodos, analítico e sintético, utilizados durante anos para alfabetizar, apre-

sentam atividades descontextualizadas, longe da realidade do aluno, negando sua fala, bagagem e criatividade, bem como toda e qualquer variedade da Língua, contribuindo, assim para a manutenção do preconceito linguístico há décadas enraizado no ensino da Língua e para a rejeição daqueles que não se enquadram nos estereótipos criados pela sociedade e validados pelos saberes valorizados pela escola. O professor é o centro do processo ensino-aprendizagem, pois é ele quem seleciona, organiza e decide quais conhecimentos são importantes.

Todas as variedades de uma Língua têm recursos linguísticos suficientes para desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação entre os seres humanos, mas isso não quer dizer que estas variedades, aceitas pelo meio social no qual um indivíduo está inserido, serão aceitas pela sociedade como um todo. É papel do professor auxiliar o aluno a entender essa diferença e a buscar o aprendizado da variedade padrão, reconhecendo que para escrever não basta apenas conhecer palavras mas compartilhar e desenhar ideias.

Sobre esta obrigação ética do educar, Freire diz:

[...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusa-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar". (FREIRE, 2017, p. 18).

À medida que os Métodos Analíticos e Sintéticos têm como foco a memorização e a repetição das letras, sílabas e palavras, com exercícios repetitivos, enfadonhos e cansativos, realizados em aulas mecânicas e centralizadas no saber único do professor, o Método Sóciolinguístico privilegia o saber "prévio" do aluno, o incentiva a expressar-se, desperta sua curiosidade e o leva a buscar soluções para a resolução de problemas. Enquanto no primeiro o aluno é um receptor de informações, mero espectador passivo, no segundo o indivíduo é convidado a participar da construção do conhecimento permitindo que os alunos tragam experiências e conhecimentos espontâneos como fonte enriquecedora do ambiente escolar como um todo. Neste cenário, a aprendizagem é uma atividade conjunta e o professor um mediador, um elo entre o estudante e o conhecimento.

Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique as técnicas, a questão primordial é de saber quais são as disponibilidades do alunado, para isso o professor deve conhecer as necessidades da comunidade escolar a qual serve. Estar disposto a ouvir é uma característica importante do professor, pois somente quem escuta de maneira paciente, quem está aberto ao diálogo pode transformar seu discurso de maneira a melhor posicionar seu ponto de vista e, assim, alcançar o maior número de pessoas possível. Sobre esta capacidade Freire diz:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 2017, p. 117).

O Método Sociolinguístico surgiu da relação existente entre Teoria e Prática em sala de aula e criado por quem enfrentou todas as dificuldades do processo de alfabetização aqui elencadas. De acordo com Mendonça; Mendonça (2013, p.10) “ele contribui para a melhora da alfabetização pois pode ser somado a outras propostas já elaboradas e complementado”, ou seja, diferentes suportes podem ser utilizados, segundo vontade e criatividade do professor e conveniência e disponibilidade do grupo.

Com as atividades sugeridas por este método estabelece-se uma relação dialógica, onde professores e alunos vivenciam experiências de troca e liberdade, respeito e valorização, crescendo e ampliando conhecimentos, sejam estes para mudança de paradigma e estratégias ou acúmulo de saberes universais.

Para que o professor tenha meios para intervir e lidar com as diferenças entre a variedade padrão e as variedades dialetais dos alunos é necessário que ele conheça essas variedades e reconheça os recursos linguístico-comunicativos que os alunos dispõem para, então, lhes mostrar que para o bom desempenho de certas atividades, em algumas situações, deverão utilizar outros recursos e outras regras: a do padrão formal da língua.

É sabido que o desenvolvimento de uma alfabetização organizada e sistemática, com objetivos definidos e metodologia adequada é determinante para a qualidade da aprendizagem. Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social.

De acordo com Passarelli, para que a alfabetização eficiente aconteça deve-se ter claro que o trabalho objetivo e responsável do professor:

Trata-se de levar em conta e mostrar aos alunos que a linguagem se realiza em diferentes situações práticas, de convívio social, por textos orais e escritos, mediante as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Utilizando a proposta prática deste método, o professor tem liberdade e autonomia para acrescentar ou modificar questões de maneira a atingir todos os alunos, independentemente do nível de aquisição de escrita em que eles estejam, oferecendo alternativa eficiente aos educadores alfabetizadores comprometidos com a formação de cidadãos críticos e transformadores da realidade.

Referências Bibliográficas

BONAMINO, Alícia M. Cataloni. **O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980**. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, n. 5, p. 253-276, jul. 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 55.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O.C. **Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro: Práticas Socioconstrutivistas**. São Paulo: Paulus, 2013.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. 1.ed. São Paulo: Telos, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Estudo sobre métodos de avaliação de desempenho nas organizações

*Julierme Cardoso de Araújo
Edimar Junior Ramos de Melo
Gleisieli dos Santos*

Introdução

Esta análise bibliográfica está inserida no contexto da ciência da Administração com ênfase na área da gestão de pessoas e tem-se por objetivo versar sobre avaliação de desempenho nas organizações, dado que esta é uma das 6 subáreas da gestão de pessoas que consistem em agregar, aplicar, recompensar, desenvolver, manter e monitorar pessoas.

Esta por sua vez tem a tarefa de, como o próprio nome sugere avaliar o desempenho humano no ambiente organizacional, tanto de forma técnica levando em consideração conhecimentos adquiridos, para atuação na atividade do cargo, como habilidades que dizem respeito ao comportamento humano (relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, liderança etc), conforme afirma Chiavenato (2000).

Desta forma possibilita contribuir para construção do conhecimento a qual se propõe avaliar, por meio de ações e praticas que possibilitem identificar, organizar e mensurar o impacto técnico e comportamental do colaborador e alinhar esse resultado ao objetivo organizacional. Observando as ideias defendidas por Chiavenato (2000), Dutra (2002), Ensslin (2010), é possível perceber a importância e urgência de mais pesquisas na área, pois as organizações e a sociedade encaminham-se para um futuro, onde os modos de pensar, fazer e atuar se fazem cada vez mais velozes.

Diante da perspectiva histórica sobre a temática que rege este estudo, que é discutida na literatura defendida por esses mesmos autores, lança a luz a visão em que, nas organizações, normalmente a gestão de pessoas não está totalmente focada apenas as atividades relativas ao setor. Dessa forma a amplitude desta área não se restringe apenas as atividades de caráter técnico, pois o conceito pautado desde a Abordagem Humanística é direcionado para a valorização das relações humanas, deste modo, contraria os pressupostos defendidos na Abordagem Científica por *Taylor*, de que a organização deveria funcionar como uma máquina, e o homem era visto como parte integrante desse mecanismo, sem quaisquer direitos que defendesse seus valores humano, como afirmam Andrade e Amboni (2011).

O objetivo central da pesquisa está sustentado a ideia de comparar os métodos tradicionais e modernos de avaliação de desempenho existentes e sua aplicação no ambiente organizacional. Como objetivos específicos tem-

se: a) Verificar os métodos de Avaliação de Desempenho; b) Apresentar as aplicações da Avaliação de Desempenho; c) Apresentar um comparativo entre os métodos existentes e suas aplicações.

O contexto teórico que foi pesquisado, está baseado na perspectiva histórica das contribuições científicas de Robbins (1998), Pontes, (1999), Lacombe (2005), Ensslin (2010), Meireles et. al., (2013), Chiavenato (2014), Coelho (2017). Através dos pensamentos defendidos por esses autores, buscou-se delinear sobre a temática, direcionado a sustentar o objetivo central dessa pesquisa.

Referencial teórico

Avaliação de desempenho: história e conceitos

Com base na linha de pensamento do autor Chiavenato (2014) a palavra administração vem do latim *ad* (direção para, tendência), e *minister* (subordinação e obediência) e significa aquele que realiza uma função abaixo do comando de outrem, isto é, aquele que presta serviço a outro.

Ainda na mesma linha de raciocínio do autor, "A Administração é o processo de planejar, organizar, liderar e controlar os esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos organizacionais para alcançar os objetivos estabelecidos" (CHIAVENATO, 2000, p. 5).

Levando em consideração o conceito estabelecido pelo autor, compreende-se o quão amplo é o ato de administrar, visto que esse processo engloba por completo toda a organização, departamentos, pessoas, recursos financeiros e materiais. Assim, a administração é composta por cinco grandes áreas, sendo estas, Administração Financeira, Marketing, Produção, Materiais e por fim Gestão de Pessoas.

Nessa perspectiva a área de Gestão de Pessoas, de acordo com Dutra (2002, p.17) pode ser definida como: "Um Conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativa entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo tempo".

Diante dessa ideia, pode-se afirmar que esta é uma área abrangente na organização por estar interligada com os mais variados aspectos em relação à mesma, tais como, cultura predominante na empresa, estrutura que a mesma dispõe características do ambiente interno e externo, atividade de atuação, tecnologia empregada para a execução das atividades além dos processos internos e demais variáveis que possam interferir na qualidade da gestão de pessoas.

Em seus estudos sobre avaliação de desempenho e indo ao encontro a abordagem até então apresentada, Meirelles et al (2013), defendem seu ponto de vista no qual afirmam que, a prática de gerir pessoas se dá a maneira que instituição baseia sua organização interna a fim de compreender e direcionar o comportamento humano em suas atividades operacionais.

No entanto, a empresa deve se estruturar definindo sua identidade organizacional (missão, visão valores, políticas internas, planejamento estratégico), para que através dessas ações sejam possíveis programar e orientar-se direcionados para o objetivo em comum.

Compreender o estilo de liderança que organização pratica e qual a proximidade de líder e liderados, fomenta um processo de avaliação de desempenho direcionado para o sucesso, dado que esse tipo de acompanhamento e mensuração, feito de forma transparente e profissional reflete diretamente nos resultados da instituição.

Essa afirmativa vai ao encontro do que foi abordado anteriormente sobre Gestão de Pessoas e a sua importância no contexto da administração, dado que as pessoas passam a ser o foco principal de todo o processo de gestão para o alcance dos objetivos organizacionais.

Por fim Meirelles et al (2013) conclui que, a avaliação de desempenho favorece para o desenvolvimento organizacional, tendo como fundamental a participação do funcionário. O que vem sendo defendido desde a abordagem humanística sobre a valorização do capital humano nas organizações permanece como sendo de suma importância, quando o enfoque é desenvolvimento no contexto corporativo, pois está-se atuando com pessoas e seus comportamentos influenciam diretamente no desempenho de suas atividades.

Em consonância aos pensamentos já defendidos por Meireles et al (2013), contribuições de Pontes (1999) já sustentava a ideia que, avaliar o desempenho é um método que visa fomentar um contato e a proximidade entre colaboradores orientando-os para os resultados almejados pela organização, e deve-se acompanhar e mensurar se os resultados estão sendo efetivamente atingidos ou não, e caso os mesmos não estejam sendo alcançados, que seja possível desenvolver e aplicar planos de ações capazes de, ao serem aplicados, redirecionar a empresa para a meta proposta anteriormente.

O objetivo de avaliar e mensurar o desempenho é amplo e é visto como um método que contribui de forma significativa para a tomada de decisões mais assertivas no que diz respeito ao desenvolvimento individual do colaborador, que impacta diretamente no resultado da organização, assim defende Robbins (1998), este mesmo autor ainda afirma que, as decisões que estão no contexto da gestão de pessoas, no que dizem respeito a todos os seis processos possibilita direcionar e recompensar pessoas de forma assertiva e justa.

Nessa perspectiva Lacombe (2005) considera que, se faz necessário que os administradores sejam capazes de dominarem técnicas que melhorem o desempenho individual de cada funcionário, e através dessas ações alinhar os objetivos organizacionais para que as pessoas envolvidas no processo, se sintam parte dessa ação, e que diante disso possa ser promovido o desempenho particular para crescimento profissional e corporativo.

Quando analisadas as visões no horizonte de tempo em que se contempla os estudos de Pontes (1999), Lacombe (2005) e Meireles et al (2013),

é possível perceber que estes autores versam na mesma linha de pensamento em que afirmam, em suas contribuições científicas, que empresas que não possuem formalizado algum método que possibilite avaliar o desempenho de seus colaboradores, estarão mais propícias a cometerem erros quanto a tomada de decisão, visto que, não há dados que sustentem ou justifiquem quaisquer ações que necessariamente precisariam ser aplicadas.

Métodos de avaliação de desempenho

Os métodos de avaliação de desempenho podem ser classificados em dois grupos, sendo os tradicionais e modernos, onde no primeiro os sistemas de avaliação são: Escalas gráficas, escolha forçada, método dos incidentes críticos além de pesquisa de campo e listas de verificação, no segundo: Avaliação participativa por objetivos, Avaliação 360° Chiavenato (2002).

Para o tipo de avaliação em escala gráfica, se faz necessário uma tabela que conste descritos os fatores a serem avaliados e colunas que receberão o grau de avaliação do desempenho do funcionário, quanto a esses fatores de mensuração, estes devem vir acompanhados de um breve relato/descrição, para que não haja dúvidas no ato da aplicação da avaliação.

No Quadro 01 (na página seguinte) é possível compreender através do modelo escala gráfica de avaliação de desempenho proposto por Chiavenato (2002), as ideias pautadas por Coelho (2013).

Com o objetivo de eliminar a superficialidade e a generalização, o método de escolha forçada surge, com a proposta de avaliar o desempenho através de blocos de frases que descrevem aspectos comportamentais. As frases estão organizadas em blocos, e o avaliador pode optar por escolher entre duas ou mais frases, que mais se aplicam ao desempenho do colaborador avaliado, e qual se distancia do contexto, por isso do nome escolha forçada, conforme apresentado no Quadro 02 validado por Coelho (2013).

Quadro 02: Exemplo de blocos da escolha forçada

Blocos de Frases	X	+	-
Apresenta produção elevada Comportamento dinâmico Tem dificuldades com números É muito sociável			
Nunca se mostra desagradável Produção razoável Expressa-se com dificuldade			

Fonte: Coelho (2013).

Quadro: 01: Escala gráfica de avaliação de desempenho.

FATORES	ÓTIMO	BOM	REGULAR	SOFRIVEL	FRACO
Produção (Quantidade de trabalho realizada)	Sempre ultrapassa os padrões	Às vezes ultrapassa os padrões	Satisfaz os padrões	Às vezes abaixo dos padrões	Sempre abaixo dos padrões
Qualidade (Esmero no trabalho)	Excepcional qualidade no trabalho	Superior qualidade no trabalho	Qualidade satisfatória	Qualidade insatisfatória	Péssima qualidade no trabalho
Conhecimento Do Trabalho (Perícia no trabalho)	Conhece todo o trabalho	Conhece mais do que o necessário	Conhece o suficiente	Conhece parte do trabalho	Conhece pouco o trabalho
Cooperação (Relacionamento interpessoal)	Excelente espírito de colaboração	Bom espírito de colaboração	Colabora normalmente	Colabora pouco	Não colabora
Compreensão De Situações (Capacidade de resolver problemas)	Excelente capacidade de intuição	Boa capacidade de intuição	Capacidade satisfatória de intuição	Pouca capacidade de intuição	Nenhuma capacidade de intuição
Criatividade (Capacidade de inovar)	Tem sempre excelentes ideias	Quase sempre excelentes ideias	Algumas vezes apresenta ideias	Raramente apresenta ideias	Nunca apresenta ideias
Realização (Capacidade de fazer)	Excelente capacidade de realizar	Boa capacidade de realizar	Razoável capacidade de realizar	Dificuldade em realizar	Incapaz de realizar

Fonte: Chiavenato (2002).

Em continuidade, no método de Pesquisa de Campo o processo de avaliação tem participação especializada *staff* em conjunto com os gerentes de linha, o método se divide em quatro etapas, sendo estas: entrevista inicial avaliativa, análise complementar, planejamento e acompanhamento dos resultados.

Quanto ao método de incidentes críticos este está pautado em avaliar o que é considerado excepcional, seja de forma positiva ou negativa, destacando-se os pontos fortes e fracos dos funcionários, é relativamente simples quando comparado aos apresentados até então.

O último sistema de avaliação de desempenho apresentado no grupo onde estão classificados os métodos tradicionais, denomina-se lista de verificação, que baseia-se na relação de fatores que serão julgados de forma quantitativa, considerado um método que simplifica o conceito apresentado nas escalas gráficas, conforme apresentado no Quadro 03.

Quadro 03: Exemplo do método de avaliação de desempenho por listas de verificação.

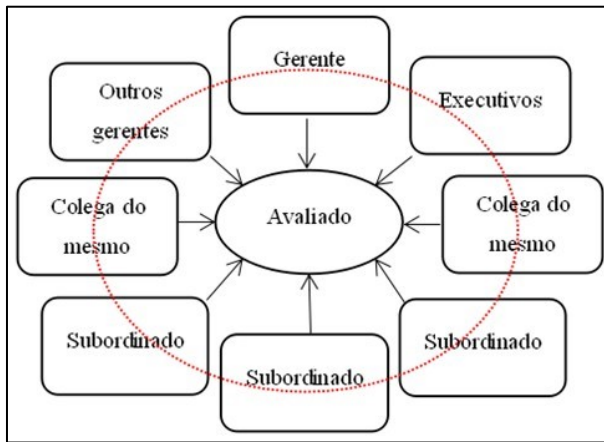
Áreas de Desempenho	ESCALA				
	1	2	3	4	5
Cooperação					
Liderança					
Planejamento e Organização					

Fonte: Adaptado por Araújo et. al., (2017).

Em relação às técnicas modernas de avaliação de desempenho, destacam-se, a avaliação por objetivos, que está voltada para alcance de objetivos específicos, mensuráveis alinhados aos objetivos corporativos, previamente definidos e acordados entre o supervisor e subordinado, durante esse processo é permitido a auto avaliação do colaborador, para que enriqueça a discussão com seu gestor e fomenta as ideias que precisam ser organizadas.

Por fim um dos modelos com enfoque geral, é o 360 graus, que está diretamente ligado a todo o contexto que envolve o avaliado, como representado na figura 02.

Figura: 02 Avaliação 360°



Fonte: Chiavenato (2002).

Participam da avaliação, o superior, colegas, subordinados, clientes internos e externos, e todos que de alguma forma estão diretamente ligados ao avaliado, este modelo é o mais completo, pois é amplo ao produzir informações de todos os lados.

Aplicações da avaliação de desempenho

A aplicabilidade dessa prática tem inúmeros propósitos dentro dos seis processos da área de gestão de pessoas, o autor Chiavenato (2002), referencia que: no processo de “agregar pessoas” a avaliação funciona como banco de dados e permite ao gestor listar as habilidade e competências que este espera que seja desenvolvidas pelo novo colaborador quando este ingressar na organização, neste caso poderá ser cobrado em reuniões futuras se estes requisitos tiverem sido apresentados no processo de recrutamento.

Em se tratando de “aplicar pessoas”, pode ser feito um comparativo que permite identificar se a pessoa está integrada ao perfil exigido pelo cargo para desempenhar tais atividades.

“Recompensar pessoas”: permite ao gestor maior assertividade em relação a quem deve receber prêmios, títulos, promoções, aumentos salariais. Neste caso é fundamental que o líder seja capaz de estimular sua equipe, a terem iniciativa e senso de responsabilidade para que estes se empenhem em executar suas funções da melhor forma possível.

“Desenvolver pessoas”: o principal ponto de melhoria ocorre nesse momento, visto que é de suma importância apresentar ao colaborador como este será avaliado, e comunica-lo do seu resultado. Nessa etapa se analisa se os programas de treinamentos estão atingindo os resultados esperados, é algo que deve ser criteriosamente compreendido que tão importante quanto men-

surar o desempenho técnico é quantificar o resultado do comportamento e habilidades humanas que o avaliado apresenta.

“Manter pessoas”: através dos resultados mensurados e do acompanhamento periódico é possível manter as pessoas alinhadas com os objetivos organizacionais e reduzir os níveis de rotatividade, que quando altos prejudicam no contexto de fortalecimento da cultura organizacional.

Por último e não menos importante, no processo de “monitorar pessoas”, o contato com o resultado da avaliação permite que haja interação entre as partes envolvidas, e abre espaço para que seja potencializado o desempenho das pessoas, inclusive que seja feita uma validação e reciclagem do programa de recursos humanos aplicado pela organização.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida é de caráter bibliográfico, procedimento técnico descrito por Cruz (2009), onde este afirma que um estudo com essa característica procura delinear sobre determinado problema sustentado através de referências teóricas, sejam elas publicadas em artigos, dissertações, teses ou livros.

A análise bibliográfica, por sua vez, se caracteriza como sendo independente ou como parte de outras pesquisas tais como, descritiva ou experimental, como o próprio autor sugere. Ao ter acesso a essas contribuições teóricas, tem-se a oportunidade de perceber o que já foi publicado na área temática ao qual está sendo pesquisada, possibilitando a identificação de lacunas, ou seja, aquilo ao qual ainda não foi lançada luz teórica ou prática, e através disso o pesquisador pode tecer sua contribuição científica.

As fontes bibliográficas como, (livros, artigos, sites especializados) que foram utilizados para o levantamento de todo o embasamento teórico sustenta o estudo, que decorre sobre o tema central da pesquisa. A pesquisa foi realizada no período de julho de 2017, e diante do material coletado, tornou-se possível a elaboração desse artigo.

Resultados

Dado que objetivo central da pesquisa permaneceu sustentado a ideia de comparar os métodos tradicionais e modernos de avaliação de desempenho existentes e sua aplicação no ambiente organizacional, foi possível diante do cenário encontrado, atingir ao que a pesquisa se propôs, isso se justifica, tendo como base o levantamento teórico que foi realizado sobre o tema.

A análise do material estudado, foi realizada dentro do cenário em que autores seminais discutem sobre essa temática, ao ler suas publicações, foi possível perceber que as ideias se convergem. Chiavenato (2000), Dutra (2002), Ensslin (2010), quando comparado às características dos métodos tradicionais e modernos de avaliação de desempenho.

Em síntese, com base no referencial teórico discutido proposto por Robbins (1998), Pontes, (1999), Lacombe (2005), Ensslin (2010), Meireles et. al., (2013), Chiavenato (2014), Coelho (2017), na busca de sintetizar os estudos comparativos propostos nos objetivos, elaborou-se um quadro com os principais atributos de cada método.

Nesse sentido, como pautado como um dos objetivos específicos tinha-se: apresentar um comparativo entre os métodos existentes e suas aplicações, o que também foi possível de ser atingido, visto que, ao analisar a literatura, é claramente delineado através dos estudiosos que discutem o tema, sobre as diferenças existentes entre os métodos tradicionais e modernos de avaliação de desempenho, assim como é notório que as suas contribuições, feitas em momentos distintos, quando comparado no horizonte de tempo/intervalo de tempo, convergem diante dos mesmos aspectos.

Diante do exposto, elaborou-se o Quadro 04, porém as informações ali apresentadas, não possuem a finalidade de apontar qual dos métodos é o mais eficiente, pois, este seria um tema para um novo estudo, mas seu propósito é apenas mostrar as características do método tradicional e moderno segundo o que já vem sendo discutido na literatura.

Quadro 04 – Comparação dos Métodos de Avaliação de Desempenho

Método Tradicional	Método Moderno
Burocrático;	Compreensível e avaliações são múltiplas;
Pessoas são tratadas como homogêneas e padronizadas;	Pessoas possuem um papel relevante, e são tratadas como parte do processo de desenvolvimento;
Conteúdo técnico é mais relevante que o fator humano;	Conteúdo técnico e fator humano são levados em consideração;
Apenas o gestor avalia, processo imposto de cima pra baixo;	Gestão participativa, todos avaliam e são avaliados;
Foco na meta e resultado;	Aperfeiçoamento contínuo e foco em todo o contexto do processo;
Informação apenas de uma linha de comando, mais suscetível a falhas.	Qualidade da informação é melhor e mais assertiva.

Fonte: Adaptado por Araújo et. al., (2017).

O primeiro grupo “tradicional” apresenta características consideradas ultrapassadas e que de acordo com o contexto organizacional que se vive, e com as ações que estão sendo voltadas para as pessoas, se tornam

métodos burocráticos e que tratam as pessoas como homogêneas e padronizadas, além de avaliar o colaborador como fim e não como parte do processo de desenvolvimento, diz respeito mais a conteúdo técnico do que fator humano para impulsionar o contínuo aperfeiçoamento (CHIAVENATO, 2000; DUTRA, 2002; ENSSLIN, 2010).

Esses mesmos autores ainda defendem que, a preocupação em avaliar todo o contexto que envolve o avaliado é possibilitar que sejam desenvolvidos novos métodos que possa auxiliar e direcionar as pessoas e metas que sirvam para área de atuação do negócio, e que possam atender aos interesses individuais e organizacionais.

A avaliação de desempenho não deve ser tratada de forma a punir as pessoas, mas que seja uma ferramenta que possibilite de fato contribuir positivamente para a melhoria dos principais envolvidos e interessados nos resultados da organização.

Em se tratando do segundo grupo “moderno”, consegue-se visualizar com facilidade que este está voltado pra um processo amplo dessa prática e com uma dimensão totalmente nova. O que se tinha até então era algo direto e que apenas era caracterizado pela figura do gestor como principal avaliador, e nesse novo conceito é dado espaço para que outras pessoas importantes no processo participem e contribuam para se chegar a um resultado que seja válido para todos, inclusive o próprio avaliado participa de forma ativa tornando-se parte do processo.

O fator humano (comportamento, relacionamento, liderança, trabalho em equipe), são alguns dos aspectos que são levados em consideração na hora de avaliar segundo esse novo método, o que colabora para uma gestão mais participativa onde as pessoas tem vez de manifestarem suas opiniões e validarem em consenso, alinhando os interesses para juntos crescerem, e atingirem patamares maiores.

Considerações finais

Diante do cenário estudado analisado a perspectiva histórica com base nas contribuições científicas de Robbins (1998), Pontes, (1999), Lacombe (2005), Ensslin (2010), Meireles et. al., (2013), Chiavenato (2014), Coelho (2017), pode-se afirmar que os métodos modernos são os mais recomendados a serem aplicados em um processo de avaliação de desempenho, devido o sistema se tornar mais compreensivo e as avaliações realizadas advirem de diversas perspectivas, a informação é de uma qualidade relativamente maior e mais assertiva, enfatiza tanto ambiente externo e interno, consistindo em um método construtivo onde o avaliado se sente parte do processo e não o fim, e por fim e mais importante possibilita um aperfeiçoamento e autodesenvolvimento pessoal e profissional.

A avaliação permite o acompanhamento para que possa ser verificado se os objetivos foram atingidos ou não, como aquele desempenho pode ser melhorado para que possa atingir resultados ainda melhores. Compreen-

der que o resultado alcançado não indica o fim do processo, dado que precisa ser aplicada de forma contínua, por fim dá liberdade as pessoas a uma gestão participativa contribuindo para uma melhoria no ambiente e fortalecimento da cultura organizacional, tornando as pessoas capazes de escolherem seus próprios meios para que possam aplicar suas habilidades individuais em favor de uma coletividade.

O que vai totalmente ao encontro do que vinha sendo pautado nos métodos tradicionais, com um sistema burocratizado e foco apenas no resultado, não levando em consideração o fator humano como parte principal do processo. Ambos os métodos existem a disposição para serem aplicados, cabe ao administrador escolher aquele que se adequa a seu método de gestão.

Referências

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nero. **Teoria Geral da Administração**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, **Introdução a Teoria Geral da Administração**. 9ª ed. São Paulo: Manole, 2014.

COELHO, Daniela. **Recursos humanos Avaliação de Desempenho**. Disponível em:
<https://sisacad.educacao.pe.gov.br/bibliotecavirtual/bibliotecavirtual/texto/CadernodeRHAvalia_C_codeDesempenhoRDDI.pdf> Acesso em: 25 de Set. de 2017.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Metodologia da Pesquisa Científica. Processos Gerenciais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ENSSLIN, L. et al. Avaliação do desempenho de empresas terceirizadas com o uso da metodologia multicritério de apoio à decisão-constructivista. *Revista Pesquisa Operacional*, v. 30, 125-152, 2010b.

LACOMBE, Francisco. **Recursos Humanos Princípios e Tendências**. São Paulo: Saraiva, 2005.

MEIRELES, Cláudia A., MELO, Rogério Bandeira, ESTENDER, Antônio Carlos. Estudo de caso: Gestão de pessoas e avaliação de desempenho nas organizações. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.7, n.2, p.23-39, TRI II. 2013. ISSN 1980-7031.

PONTES, B.R. **Avaliação de desempenho: nova abordagem** – 7 ed. – São Paulo: Ltr, 1999.

ROBBINS, Stephen. **Comportamento Organizacional**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

Sobre as autoras e os autores

Andreia Correia de Souza: Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE-Prof/UNIR). Servidora do Instituto Federal de Rondônia - IFRO - *Campus Jaru*. E-mail: andrea.correia@ifro.edu.br

Anne Caroline Becker: Possui Graduação em Psicologia (UNOESC). Psicóloga Clínica e Hospitalar. Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (URI). Especializanda em Psicopatologia da Dependência Química (UNYLEYA). Contato: psicoannecb@hotmail.com

Auricelia Melo Feijão: Especialista em Psicopedagoga pela Faculdade de Juazeiro do Norte-FJN.

Bruna Moraes Cardoso: Possui Graduação em Psicologia (ULBRA). Mestre em Psicologia Clínica (UNISINOS). Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental (WP). Formação em Terapia do Esquema (Wainer Psicologia). Atualmente faz parte do corpo docente do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim) e sócia proprietária da Clínica Faces C. B que realiza atendimentos odontológicos e psicológicos. Contato: nunacardoso@yahoo.com.br

César Ferreira da Silva: Bacharel em Psicologia e Psicólogo pela Faculdade Pitágoras, Poços de Caldas/MG, (2017). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2019). Mestrando em Educação UNICAMP (2019), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) da Faculdade de Educação Unicamp. Autor do Livro: *A Influência da Sociedade no Adoecimento Psíquico: Reflexões Contemporâneas de uma Sociedade Adoecida* (2019). Autor de Livros, Capítulos de Livros e Artigos Científicos. Possui experiência na área de Psicologia Clínica e Psicologia Social com ênfase em Desigualdades e Vulnerabilidades Sociais, Educação e Adoecimento Psíquico. Eixos de Pesquisa: Psicologia Social, Educação Popular, Sociologia da Educação, Educação Escolar.

Cledenilson Souza Martins: Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, cledenilson.martins@ifro.edu.br, membro do Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância.

Doralice Vieira Santos: Graduada em Pedagogia pela Faculdade Visconde de Cairu.

Edimar Junior Ramos de Melo: Pós Graduando em Gestão Pública, professor universitário UNEMAT E-mail: edimar.junior@unemat.br

Eduani De Cássia Souza Teodoro: Discente do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Ifsuldeminas campus Poços de Caldas/MG (2018). Discente do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica no Ifsuldeminas campus Muzambinho (2018). Especialista em Gestão de Pessoas na Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI (2018). Graduada em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014).

Elaine Márcia Souza Rosa: Mestranda PPGEE MP/UNIR 2019/2; especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; Pedagoga; Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Pesquisa e Tecnologia – GET; Assistente de Alunos/IFRO. E-mail: elaine.marcia@ifro.edu.br

Elisabete Soares de Lima Bernardino: Pedagoga, Pós-graduada em Coordenação Escolar, Administração Pública Municipal, Professora da Rede Estadual e Gestora de uma escola estadual, egressa do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia –UNIR.

Giovana Boicko: Mestre em Educação da Unochapecó. Contato: giovana-boicko@yahoo.com.br.

Gisele dos Santos: Mestre em Educação - Unochapecó, Pós-Graduada em Publicidade e Propaganda - Ênfase em Promoção de Vendas, Merchandising e Varejo (2008), Pós Graduada em Criatividade, Arte e Tecnologia (2009), ambas pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó – Unochapecó. Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó - Unochapecó (2004). Publicitária, atuou como Diretora de Arte, Diretora de Criação e Diretora de Marketing. Professora titular nos cursos Superiores de Moda, Design, Publicidade e Propaganda e Artes Visuais da Unochapecó. Áreas de interesse para pesquisa: educação, design, publicidade, propaganda, computação gráfica, ilustração, estampa, fotografia, moda, arte e comunicação.

Gleisieli dos Santos: Especialista em Gestão de Pessoas e em Direito Trabalhista E-mail: gleisielisantos@hotmail.com

Gustavo Henrique de Almeida Pedroso: Gustavo Henrique de Almeida Pedroso: Engenheiro Civil e estudante de História na UFFS. Contato: ghpedroso@gmail.com

Ilma Oliveira de Carvalho: Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos – Grupo de Estudos Interdisciplinares em Direitos Humanos.

Ivo Dickmann: Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - Unochapécó. Pós-doutor em Educação (Uninove, 2017-2018). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2011-2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2008-2010). Bacharel em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE, 2005-2007). Principal foco de atuação e pesquisa: Educação (perspectiva crítica e libertadora), Educação Ambiental (formação de educadores ambientais, ambientalização curricular, educação ambiental freiriana escolar e Pedagogia do Meio Ambiente Oprimido), Educação Popular (metodologia e epistemologia de Paulo Freire) e Universidades Comunitárias. Líder do Palavrção - Grupo de Pesquisa em Educação. Entre as principais obras publicadas estão artigos em revistas científicas e os livros: Primeiras Palavras em Paulo Freire (2008; 2016; 2019), Pedagogia da Memória (2017), Dinâmicas Pedagógicas (2017), Educação Ambiental na América Latina (2018), 365 dias com Paulo Freire (2019), Paulo Freire: método e didática (2020), Pedagogia do Ser Mais (2020).

Janeide Rodrigues de Oliveira: Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia Institucional.

Jéssica Limberger: Possui Graduação em Psicologia (UPF), Mestrado e Doutorado em Psicologia Clínica (UNISINOS). Atua como Psicóloga Clínica, com atendimentos presenciais em Passo Fundo/RS e atendimentos online. É professora do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Erechim. Professora convidada em cursos de Pós-Graduação lato sensu em Terapias Cognitivo-Comportamentais em diversos estados. Contato: jessica.limberger.psi@gmail.com.

José Lourione Freitas Bernardino: Professor de sala de recurso do Centro Multidisciplinar Atendimento Especializado “Prof José Rodolpho Alves” joselourione@gmail.com, membro do Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância.

José Wellington Macêdo Viana: Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

Julierme Cardoso de Araújo: Mestrando em Administração, professor universitário UNEMAT E-mail: juliermecardoso@hotmail.com;

Juracy Machado Pacífico: Doutora em Educação Escolar; Mestre em Psicologia Escolar e graduada em Pedagogia. Professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). E-mail: juracypacifico@unir.br.

Maria José Ambrósio dos Reis Peters: Mestranda PPGEE MP/UNIR 2019/2; especialista em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Rondônia; Integrante do Grupo de Pesquisa DEVIR AMAZÔNIA, Grupo de Pesquisa em Literatura, Educação e Interculturalidade; professora na EMEF Herbert de Alencar. E-mail: flordelotus_8@hotmail.com.

Maria Selta Pereira: Professora Apoio Pedagógico a Biblioteca da Rede Municipal de Fortaleza. Licenciada em Pedagogia-UVA. Especialista em Ciências da Religião-ICRE; Psiopedagogia Institucional e Clínica-FALK; Atendimento Educacional Especializado _ AEE-KIRIOS; Psicologia Social-FATEFOR; Associada da ABPp-Ce.(Associação de Psicopedagogia do Ceará).

Marlene Rodrigues: Professora do Magistério Superior da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, membro do Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância. E-mail: marlenerodrigues.rodrigues658@gmail.com,

Matusalém Aliares da Silva: Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE-Prof/UNIR). Servidor do Instituto Federal de Rondônia - IFRO – *Campus* Jarú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2809-7679>. E-mail: matusalem.silva@ifro.edu.br

Natane Santos Gonçalves: Graduada em Pedagogia pela Faculdade Visconde de Cairu.

Odilon Luiz Poli: Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e Administração (PPGCCA), ambos da Unochapecó.

Rafael Felipe Coelho Neves: Graduado em Licenciatura Plena em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008) e Mestre na área de Física Atômica e Molecular pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011). É Doutor em Física Atômica e Molecular pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Professor de física EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Poços de Caldas. Possui experiência nos níveis médio e superior de ensino desde 2007.

Rafaela Dornelles: Possui Graduação em Psicologia (URI). Psicóloga Clínica. Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (URI). Contato: rafaeladornelles@gmail.com

Samira Bruno Diniz: Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vale do Salgado.

Sandy Carla Pilatti: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Silas Jader Pereira Silva: Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO silas.silva@ifro.edu.br, membro do Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância.

Silvia Adriane Tavares de Moura: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Especialista em Gestão Cultural Pela Universidade de Brasília, Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Tocantins. Professora de Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música. silviaadriane@uft.edu.br.

Sueli Terezinha Klainpaul: Mestre em Educação da Universidade do Contestado – UNC- docente na Escola de Educação Básica Cel. Lara Ribas. Contato: suelitjk@gmail.com.

Tânia da Silva: Professora na rede de Ensino no Município de União da Vitória em nível fundamental II; Professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no Estado do Paraná em Ensino Médio no mesmo município. Graduada em Português/Espanhol pela Faculdade Estadual de Ciências, Filosofia e Letras (FAFI); Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Pós Graduada em Língua Portuguesa e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Unyleya; Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade São Braz. E-mail: taniadasilvatai@hotmail.com.

Thais Faustino Bezerra: Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

Índice Remissivo

- Aprendizagem 5, 6, 23, 76, 80, 114
- Brasileiro 6, 110, 171
- Carreira 6, 187
- Comportamental 5, 85
- Conhecimento ... 9, 12, 14, 15, 16, 21, 26, 29, 35, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 54, 55, 60, 62, 65, 70, 71, 72, 92, 114, 118, 119, 129, 132, 136, 137, 138, 142, 147, 157, 171, 173, 175, 177, 178, 179, 181, 183, 185, 189, 191, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211
- Criança 5, 76
- Crianças autistas 5, 60
- Democrática 19, 95, 136, 137, 179
- Dickmann 4
- Discussão 37, 51, 52, 83, 100, 118, 128, 132, 134, 145, 146, 149, 151, 153, 184, 188, 192
- Educação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 35, 38, 39, 41, 43, 46, 47, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 73, 74, 77, 81, 82, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214
- Educação* 4
- Etiologia 23, 25, 26
- Formação 6, 144
- Freire 4
- Futuro 6, 95
- História 6, 156
- Humano. 9, 10, 11, 15, 17, 19, 20, 40, 48, 53, 56, 63, 73, 77, 83, 84, 85, 87, 92, 116, 134, 136, 137, 139, 141, 154, 161, 188, 203
- Humanos 6, 132
- Identidades 6, 198
- Leitura 251
- Ludicidade 5, 48
- Mudança 12, 16, 47, 60, 66, 87, 96, 97, 106, 122, 125, 136, 148, 160, 166, 172, 176, 198, 200, 203, 207, 210
- Organizações 7, 230
- Paulo freire* 4
- Pedagogia 4
- Pesquisa 251
- Pessoas 13, 21, 63, 86, 90, 122, 140
- Professor 15, 16, 17, 23, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 49, 52, 54, 55,

61, 62, 64, 71, 72, 73, 95, 105,
108, 114, 115, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 128,
138, 139, 156, 162, 163, 164,
166, 172, 173, 174, 175, 176,
178, 180, 181, 183, 184, 187,
188, 189, 190, 192, 193, 194,

195, 196, 199, 200, 203, 205,
207, 209, 210, 211, 212, 213
Rupturas5, 36
Ser mais 4
Sociolinguístico6, 215
Transformador 5, 9

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Diálogos
Organizador	Ivanio Dickmann
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivanio Dickmann, Ivo Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Julie Luiza Carboni
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto MT, entre 8 e 11 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 90 g/m ²
Número de Páginas	252
Publicação	2020
Impressão e Acabamento	META – Cotia – SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,

Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:

franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 356E
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br

“

O diálogo é o encontro amoroso dos homens
que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam,
isto é, o transformam, e, transformando-o,
o humanizam para a humanização de todos.

PAULO FREIRE

”



WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR

