

A formação em Pedagogia no Brasil do Século XXI - Desafios, Propostas e Caminhos



Organizadores

Adiel Queiroz Ricci
Angelo Ferreira Monteiro
Irenilda Cavalcanti
Magda Elayne Sayão Capute
Maria Fernanda Caravana de Castro Moraes Ricci
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues
Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim
Therezinha Coelho de Souza



Pró-Reitoria de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas
Curso de Pedagogia
Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação
Núcleo de Integração, Empreendedorismo Sociocultural e de Negócios

2

A formação em
Pedagogia
no Brasil do Século
XXI -
desafios, propostas e caminhos

Série Educação

A formação em Pedagogia no Brasil do Século XXI

-

desafios, propostas e caminhos

Volume 2

1ª Edição

Organizadores

Adiel Queiroz Ricci
Angelo Ferreira Monteiro
Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti
Magda Elayne Sayão Capute
Maria Fernanda de Caravana de Castro Moraes Ricci
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues
Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim
Therezinha Coelho de Souza



Pró-Reitoria de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas
Curso de Pedagogia
Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação
Núcleo de Integração, Empreendedorismo Sociocultural e de Negócios

Vassouras-RJ

2021

© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

Os textos publicados nesta obra são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras.

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra

Eng. Marco Antonio Vaz Capute

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Marco Antonio Soares de Souza

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Carlos Eduardo Cardoso

Pró-Reitor de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas

Prof. M.Sc. Hamilton Moss de Souza

Editora-Chefe das Revistas Online da Universidade de Vassouras

Prof.^a M.Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos Santos

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Prof.^a M.Sc. Marinéa da Silva Figueira Rodrigues

Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação

Prof.^a Dr.^a Irenilda Cavalcanti

Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro

Prof.^a MSc. Lilia Maria Gilson de Oliveira Rangel

Prof.^a M.Sc. Magda Elaine Sayão Capute

Prof.^a M.Sc. Maria Fernanda C. de Castro Moraes Ricci

Prof.^a M.Sc. Maria Luiza Delgado de Medeiros

Prof.^a M.Sc. Marinéa da Silva Figueira Rodrigues

Prof.^a M.Sc. Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim

Prof.^a M.Sc. Suzana Medeiros Batista Amorim

Prof.^a M.Sc. Therezinha Coelho de Souza

Núcleo de Integração, Empreendedorismo Sociocultural e de Negócios

Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro

Prof.^a M.Sc. Magda Elaine Sayão Capute

Apoio, Realização, Elaboração e Edição:

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitoria de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas

Curso de Pedagogia

Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação

Núcleo de Integração, Empreendedorismo Sociocultural e de Negócios

Diagramação e Editoração Eletrônica:

Prof.^a Dr.^a Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti

Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro

Idealização / Projeto Gráfico / Arte da capa:

Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro

Imagem da Capa:

Prof.^a Maria Lúcia Rosa Henriques Bianchessi

Editora da Universidade de Vassouras

Av. Expedicionário Oswaldo de Almeida Ramos, 280, Bloco 3, 2º andar

- Centro, Vassouras-RJ, CEP: 27700-000 Tel.: (24) 2471-8367

E-mail: editorauss@universidadevassouras.edu.br

f7656 A formação em pedagogia no Brasil do século XXI – desafios, propostas e caminhos. 1.ed. / Organizadores: Adiel Queiroz Ricci, Ângelo Ferreira Monteiro, Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti ... [et al.] .- Vassouras, RJ : Editora da Universidade de Vassouras, 2021.
E-book (Série Educação ; 2)

Disponível em: <http://editora.universidadevassouras.edu.br/index.php/PT>

ISBN: 978-65-87918-24-2

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Monografias. I. Ricci, Adiel Queiroz. II. Monteiro, Ângelo Ferreira. III. Cavalcanti, Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira. IV. Universidade de Vassouras. V. Título.

CDD 370

Sumário

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	10
PARTE I – EDUCAÇÃO INFANTIL	12
EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Marinéa da Silva Figueira Rodrigues</i>	13
A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Carolina Rocha Brum Moreira</i>	14
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Glória Nei Maranhão Carvalho Rosa</i>	23
EDUCAÇÃO INFANTIL, OS DESAFIOS DAS CRECHES NA INDISSOCIABILIDADE ENTRE O EDUCAR, O CUIDAR E O BRINCAR <i>Lívia Silveira Siqueira</i>	32
PARTE II – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	37
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA <i>Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim</i>	38
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO CRÍTICO SOCIAL DO ALUNO <i>Rayane Barros de Carvalho Corrêa</i>	40
MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÕES E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS <i>Tatiele Almeida Dias</i>	50
PARTE III – FAMÍLIA E EDUCAÇÃO	59
FAMÍLIA E EDUCAÇÃO <i>Angelo Ferreira Monteiro</i>	60
O AFASTAMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM <i>Amanda Aparecida Ferreira dos Santos</i>	61

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DIVERGENTE NA CONTEMPORANEIDADE <i>Cíntia Efigênia Souza dos Santos</i>	66
PARTE IV – PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO	74
PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO <i>Maria Luiza Delgado de Medeiros</i>	75
O HOMEM PEDAGOGO E O MERCADO DE TRABALHO <i>Diego Bacellar de Souza</i>	77
O PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES – EDUCAÇÃO CORPORATIVA <i>Jéssica Cardoso da Conceição Nunes</i>	90
PEDAGOGIA SOCIAL: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CRAS <i>Claudete Maria Conceição Rocha</i>	97
PARTE V – PEDAGOGIA HOSPITALAR	109
PEDAGOGIA HOSPITALAR <i>Suzana Medeiros Batista Amorim</i>	110
A CONTRIBUIÇÃO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA RECUPERAÇÃO DA SAÚDE DA CRIANÇA <i>Juliana Soutelo Volpato</i>	111
PEDAGOGIA HOSPITALAR: PEDAGOGIA E APRENDIZAGEM EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR <i>Thamara Machado de Carvalho</i>	121
PARTE VI – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	135
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO <i>Ronaldo de Souza Silveira</i>	136
OS DESAFIOS NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL <i>Bianca Marques da Costa</i>	138
OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR <i>Jéssica Amancio de Almeida</i>	146
PLASTICIDADE CEREBRAL NA EDUCAÇÃO <i>Nathasha de Souza Ferreira</i>	157
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR <i>Thaiane Santos Duarte</i>	166

PARTE VII – TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO I	176
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO I	
<i>Carlos Eduardo Granadeiro Corrêa</i>	177
O NEGRO E O RACISMO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
<i>Pedro Otávio Campos Chrisostimo Romão da Silva</i>	178
DA IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA FILOSOFIA DESDE O ENSINO BÁSICO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	
<i>Vanessa Avellar Nicolau</i>	187
AVALIAÇÃO: UMA PRÁTICA NO DIA-A-DIA DA ESCOLA	
<i>Fernanda Lúcia Pereira da Silva</i>	198
PARTE VIII – TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO II	205
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO II	
<i>Luther King de Andrade Santana</i>	206
EDUCAÇÃO CRÍTICA: A PERSPECTIVA DO EDUCADOR PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS LIBERTADORA.	
<i>Ana Carolina de Paula Leal</i>	208
O CAMINHAR DO ENSINO MÉDIO - DA LEI 4024/61 A 13.145/2017: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CONTEXTO	
<i>Andreza Silva Araújo</i>	215
RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
<i>Ana Paula de Souza Silva</i>	229
INFLUÊNCIA DE ANIMAIS DOMÉSTICOS NA VIDA DE CRIANÇAS: ANIMAIS QUE CURAM	
<i>Carolyn de Araújo Belizário</i>	236
SOBRE OS ORGANIZADORES	246

PREFÁCIO

O Curso de Graduação de Pedagogia da Universidade de Vassouras vem, ao longo dos anos, adotando como principal objetivo o desenvolvimento dos alunos para que possam atuar nas diversas vertentes da vida profissional. Nesse sentido, tem-se investido para que os discentes estejam preparados para atuarem como profissionais capazes, responsáveis, e, principalmente, como cidadãos, aptos a transformarem a sociedade em que estão inseridos.

Dentro dessa concepção, desenvolveu-se o Projeto do Livro dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) apresentados pelos formandos. Os TCCs são de fundamental relevância para a formação acadêmica, por proporcionarem aos alunos um maior detalhamento e aprofundamento de seus estudos no que se refere ao tema que escolheram para sua pesquisa e, conseqüente trabalho, permitindo assim, que desenvolvam uma análise mais apurada e crítica dos objetivos propostos em seus trabalhos.

A preparação de profissionais para atuarem no dia a dia educativo, requer um posicionamento que envolve o desdobramento do papel social da Instituição de Ensino, assim como a reflexão de situações e necessidades sociais variadas, que irão definir o tipo de profissional a ser formado.

A Universidade de Vassouras assume a responsabilidade de desenvolver profissionais capazes de transformar o conhecimento científico em atitudes profissionais, reunindo teoria e prática, auxiliando, assim, na construção da capacidade de atuação de seus alunos. Isso significa que no processo de formação do profissional de Pedagogia, o estudante deverá estar vinculado a diferentes realidades, não apenas como mero espectador, mas como sujeito corresponsável do seu processo de aprendizagens significativas.

Os Artigos apresentados no presente livro, representam a maneira que a Instituição forma seus alunos, como profissionais competentes e qualificados, que testam na prática, os conhecimentos absorvidos ao longo do Curso, demonstrando sua capacidade de realizar pesquisas e desenvolver textos coerentes, interessantes, atuais e elucidativos.

Os textos apresentados devem ser compreendidos como processos cognitivos que evidenciam competências e habilidades dos formandos no que se refere ao uso da linguagem escrita. Além disso, demonstram capacidade de análise, de interpretação, de leitura e muita criatividade.

Para tanto, fez-se necessária uma boa orientação por parte dos professores envolvidos no Projeto e na consecução dos Artigos. Profissionais, estes, que no decorrer do processo, estiveram conduzindo seus alunos por meio de práticas pedagógicas relevantes e inovadoras para o ensino superior.

Nesse sentido, o Livro “A formação em Pedagogia no Brasil do Século XXI - desafios, propostas e caminhos” pode ser considerado como uma contribuição significativa à efetivação do processo de formação acadêmica, pois une motivação e interação entre os docentes e discentes de Pedagogia da Universidade de Vassouras, no que se refere à busca e à divulgação do conhecimento.

Os textos aqui reunidos colaboram no processo de formação científica, intelectual, mas, sobretudo, no processo de formação ética, que nesses tempos tão difíceis em termos político-educacionais, torna-se imprescindível para inspirar as pessoas a agirem baseando-se em bons valores e preceitos, adotando a partir disso, condutas mais condizentes com o bem-estar da sociedade.

Profa. Mestre Therezinha Coelho de Souza
Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras

APRESENTAÇÃO

A Educação no século XXI está sendo pautada por intensos desafios, para os quais se buscam novas propostas e caminhos. Uma dessas novas propostas é o segundo volume da Série Educação, que ora se publica. Composto por artigos oriundos de Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos da Pedagogia da Universidade de Vassouras, a obra reúne textos de variados temas, abordados sob a ótica da relevância acadêmica e social.

Este livro vem a público com um lapso de tempo devido aos tristes momentos pelos quais o mundo passou em 2020, com a pandemia do COVID-19, que deixou um rastro de perdas insubstituíveis de alunos, professores, amigos e familiares, em memória dos quais continuamos trabalhando e produzindo, com a esperança de dias melhores. E nada melhor para alimentar a esperança do que estudar e pensar sobre os novos caminhos para a Educação.

Para a composição deste livro, foram selecionados alguns trabalhos de alunos que alcançaram as máximas pontuações durante as avaliações a que foram submetidos. Os textos são um reduzido exemplo do produtivo esforço desenvolvido por todos nossos alunos, que se dedicaram arduamente para a elaboração de seus TCCs.

As temáticas contempladas passam por várias vertentes dos estudos pedagógicos, todos com abordagens contemporâneas, sem deixar de lado os ensinamentos dos mestres tradicionais, como é possível observar nas várias seções, em que o livro está dividido.

Em sua primeira parte, já é possível encontrar o grande desafio que é pensar sobre a educação infantil, ao destacar a preocupação com a primeira experiência escolar que são as creches, em que são utilizados brinquedos e brincadeiras como material paradidático. Dentro do espírito da modernidade, a educação infantil também se debruça sobre as questões ambientais e a formação da personalidade adulta através da educação financeira.

Em seguida, encontra-se uma temática ampla e profunda, com reflexões sobre as relações existentes entre a família e a escola, um tema complexo e desafiador para os dias atuais. Na sequência, estão alguns questionamentos sobre a inserção profissional com destaque para o retorno do homem para o ensino fundamental, e a atuação de Pedagogos em espaços não escolares como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Ainda pensando sobre os novos ambientes de exercício profissional, estão as análises sobre a Pedagogia Hospitalar, onde o Pedagogo pode contribuir com sua experiência educativa na utilização de formas lúdicas para proporcionar bem-estar, acompanhamento escolar e

recuperação da saúde para crianças em situação de tratamento prolongado.

O livro também dá espaço para resultados de estudos sobre aspectos psicológicos da Educação, ao contemplar questões como a inclusão escolar de alunos autistas, hiperativos e portadores de deficiências intelectuais variadas.

Um tópico interessante é o que reúne questões amplas que ocupam o cenário educacional atual como as relações etnicorraciais, a inserção dos estudos filosóficos no ensino fundamental, além das novas formas de avaliação escolar.

O livro encerra-se com uma seção dedicada ao fazer educacional, desde a questão da educação crítica, passando pela nova legislação que rege o Ensino Médio, chegando aos novos recursos utilizados na Educação de Jovens e Adultos. Um destaque nesta seção é o artigo que aborda a convivência de crianças com animais domésticos, como fator de melhoria na saúde geral dos infantes.

Acreditamos que a leitura desses trabalhos trará informações e novos desafios ao apontar caminhos de estudos para aqueles que fizerem um “clic” e percorrerem suas páginas virtuais.

A Comissão Organizadora

PARTE I
EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCAÇÃO INFANTIL

Mais um sonho é alcançado no trabalho realizado por professores e alunos em conjunto, na Universidade de Vassouras: “Nascimento do segundo volume da Coletânea do Curso de Pedagogia – Turma 2015.1 –(LXXII)”.

É com imensa gratidão que me reporto à “Educação Infantil”, nesta Seção do livro, por ser um tema instigante e relevante que fundamenta a educação inicial do indivíduo.

A Educação Infantil deve ser vista como um espaço de construção de conhecimentos e saberes no processo ensino aprendizagem da criança de 0 a 5 anos, possibilitando o seu desenvolvimento nos aspectos: físico, cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

Os capítulos ora apresentados buscam enfatizar a relevância desse nível de ensino do desenvolvimento de nossas crianças.

Nesta parte do livro, encontram-se disponibilizados os trabalhos das Pedagogas na seguinte ordem:

- No primeiro capítulo, **“A Brincadeira e o Brinquedo como facilitador no Processo de Ensino e Aprendizagem com crianças da Educação Infantil”**, Carolina Rocha Brum Moreira e Marinéa da Silva Figueira Rodrigues enfatizam a necessidade de proporcionar às crianças, na faixa etária de zero a cinco anos (0 a 5 anos), momentos de prazer, alegria, fantasia e contentamento, para que possam enfrentar futuros desafios e se engajar no mundo adulto.
- Já Glória Nei Maranhão Carvalho Rosa e Marcia Sena Barbosa Monsore Ribiero no seu capítulo **“A Educação Ambiental como Proposta Curricular para a Educação Infantil”** buscam demonstrar a importância do papel da Educação ambiental nos espaços escolares, em especial na Educação Infantil, que é a base, como ferramenta na formação de cidadãos críticos e comprometidos.
- Lívia Silveira Siqueira e Maria Luiza Delgado de Medeiros Medeiros no seu capítulo **“Educação Infantil, os desafios das Creches na Indissociabilidade entre o Educar, o Cuidar e o Brincar”**, prioriza a necessidade do educar, do cuidar e do brincar andarem juntos para melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico da criança de 0 a 3 anos.

Marinéa da Silva Figueira Rodrigues

A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Rocha Brum Moreira¹
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues²

Introdução

Em grande parte da história da humanidade, o cuidado e a educação das crianças pequenas esteve sob a responsabilidade familiar, em especial da mãe.

As transformações ocorridas no século XIX no seio familiar, principalmente no que diz respeito à entrada da mulher no mercado de trabalho deram origem a uma série de concepções que defendiam o cuidar e o educar de crianças pequenas em creches e pré-escolas como alternativas para a promoção do desenvolvimento infantil. Mas para atingir esse objetivo foi necessário despir-se das representações sociais que associavam essas instituições a órgãos de caráter exclusivamente assistenciais e filantrópicos (OLIVEIRA, 2010).

Com a promulgação da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) são estabelecidas novas diretrizes e bases para a educação nacional, com o atendimento de crianças de até 3 anos de idade, em creches, de 4 e 5 anos em Pré-escola, constituindo a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Período esse marcado pela prática de jogos e brincadeiras na escola como forma de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Na maioria das sociedades contemporâneas, a infância da criança é marcada pelo brincar, que faz parte de práticas culturais típicas, permitindo-a vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, compreender a realidade e desenvolver seu potencial criativo.

A brincadeira na Educação Infantil socializa, possibilita à criança a imitação de papéis do seu cotidiano, levando-a a expressar sentimentos e a enfrentar desafios. Baseado nessa premissa, essa pesquisa tem por objetivo discutir a importância da construção do conhecimento através do lúdico, brinquedos, brincadeiras e jogos na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010).

O tema justifica-se pela relevância da necessidade de proporcionar às crianças na faixa etária de zero a cinco anos (0 a 5 anos), momentos de prazer, alegria, fantasia e contentamento, levando-a a enfrentar desafios, organizar seu pensamento, elaborar regras e se engajar no mundo adulto. Não esquecendo que “o brincar é inerente na criança”.

Através do brincar, a criança constrói uma ponte entre a fantasia e realidade, aprendendo a lidar com dificuldades psicológicas, como a representação de papéis e situações que não são bem compreendidas no seu universo infantil. Facilita também, a expressão de sentimentos, a solução de conflitos, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas (RAU, 2011).

A Metodologia utilizada é de cunho bibliográfico baseada num aporte teórico de especialistas renomados no assunto, tais como: Kishimoto (2008), Oliveira (2010), Rau (2011) dentre outros. Serão utilizados também artigos, teses, periódicos, revista etc.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, Vassouras/RJ.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Pós - Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Neste contexto, o presente trabalho enfatiza debater a Educação Infantil e seus pressupostos históricos, com a temática brincadeira e brinquedo, discorrendo sobre os seus conceitos, traçando uma linha sobre o uso desta desde a antiguidade aos dias atuais, possibilitando o reconhecimento do brincar como uma atividade séria e significativa.

Enfatizaremos o brinquedo e as brincadeiras como ferramenta pedagógica, bastante relevante nos dias atuais, destacando-se também a importância de se perceber o brinquedo como ferramenta pedagógica nas atividades desenvolvidas na prática dos docentes. E serão apresentadas as considerações finais sobre toda pesquisa, findando com as referências bibliográficas que fundamentam o trabalho.

1 Educação Infantil: pressupostos históricos

Segundo Oliveira (2010, p. 57) “o delineamento da história da educação infantil [...] tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e desenvolvimento infantil”. Apesar dos avanços conquistados nesta área, o percurso decorrido foi lento e difícil, pois não existia a compreensão de que a criança necessitava de uma atenção especial, principalmente, nos primeiros anos de vida.

A creche chegou, historicamente, como um refúgio assistencial para a população infantil que estava desprovida dos cuidados familiares, como uma substituta da família, limitando-se a desenvolver atividades imediatas (cuidar) para com a criança. Já a pré-escola, não foi diferente, “mesmo quando em busca de uma identidade própria dentro do sistema de ensino, tem em geral, adotado uma concepção de ensino individualista e apartada do ambiente social [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 43), prevalecendo à ideia da educação infantil como preparatória para o ensino fundamental.

Para superação dessa situação, foi necessário repensar algumas concepções: durante muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas eram entendidos como tarefas familiares, em particular da mãe e de outras mulheres. Áries (1981) afirma que até o século XVII, não existia o sentimento de amor e afeição pelas crianças. A família não se responsabilizava pela socialização, transmissão de valores e conhecimentos. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A partir daí, não se distinguia mais desses.

Tão logo a criança desmamasse, era vista como um adulto em miniatura e se engajava nas atividades cotidianas dos adultos, aprendendo o básico para sua integração na sociedade. As crianças das classes abastadas eram geralmente tidas como objeto divino e, sua transformação em adulto se dava no ambiente doméstico. Apesar de serem mimadas, não possuíam identidade pessoal.

Na sociedade medieval tradicional, a criança tinha que trabalhar desde cedo, “[...] para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, mediante a aquisição de conhecimento e experiências práticas” (MENDONÇA, 2012, p. 17). Nesse período não existia valorização da família, nem da infância, pois não existia distinção entre adultos e crianças, não se possibilitava a criação de laços familiares. Numa mesma sala de aula recebiam o mesmo ensinamento, todas as faixas etárias. Assim era a educação.

Segundo Faria (1997), após a Idade Moderna, a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de estados laicos a visão que se tinha da criança sofre modificações sociais e intelectuais. A criança nobre tornou-se a alegria dos adultos, bem diferente da criança com poucas condições de vida, que continuava com o mesmo tratamento da idade Média.

O século XX trouxe muitas novidades em direção à consolidação do estudo científico da criança. Médicos e sanitaristas fizeram-se cada vez mais presentes no atendimento de crianças em instituições fora da família. Criaram programas de atendimento as crianças pequenas para diminuir a mortalidade infantil, estimulação precoce nos lares e em creches

orientados por especialistas em saúde.

A criança passa a ser um indivíduo de grande relevância na sociedade, devendo ser assistida em suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas e emocionais. Além de seus direitos priorizados.

Somente, mais recentemente com a Lei 9394/9, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) constitui a Educação Infantil, nível integrante da Educação Básica).

Segundo Zabalza (1998, p.68) ao citar Fraboni:

[...] a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social.

Através desse relato constatamos que o conceito de infância, a visão da criança sobre uma nova ótica, refletem fortemente no papel da Educação Infantil, dando suporte ao tipo de atendimento prestado à criança pequena.

2 Brincadeira e brinquedo: conceito

Segundo Rau (2011, p. 50) “a brincadeira encontra fundamento na fala de Kishimoto (1994) quando é apontada como uma atividade espontânea da criança, sozinha ou em grupo”. É nesse momento da brincadeira que ela incorpora fantasia e realidade, levando-a a lidar com complexas dificuldades a nível psicológico, como a representação de papéis que ainda não estão bem estruturados e aceitos no seu universo infantil. A brincadeira na infância ajuda também a remediar conflitos, ampliar seu potencial linguístico, psicomotor, afetivo, social e cognitivo.

Para Oliveira (2010, p. 164):

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância, respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais.

Com base na citação acima, a brincadeira se torna uma chance ou uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, pelo fato de levar a criança a descobrir, investigar e aprender através das suas próprias habilidades. Daí, a brincadeira é como uma atividade social específica, ou seja, ela é muito fundamental na interação e na construção de conhecimento, estabelecendo um vínculo com a função pedagógica.

Já o brinquedo para Kishimoto (1994) “é entendido sempre como um objeto, suporte da brincadeira ou do jogo, quer no sentido concreto, quer no ideológico” (RAU, 2011, p. 48). Nesse sentido é suporte da brincadeira quando serve a uma atividade espontânea, de acordo com a imaginação da criança e atende ao jogo quando possui regras que ordenam as ações.

3 Brincadeiras da Antiguidade aos dias atuais

Lebovick e Diatkile (1998) asseguram que a brincadeira é presente na vida do ser humano desde o ventre, pois é na barriga da mãe que o feto começa a brincar com o cordão umbilical, ou seja, puxando, apertando, fazendo assim com que a mãe sinta aqueles chutes.

Ao chegarem ao mundo, ainda bebês, eles continuam brincando, sejam com seus familiares ou até mesmo com seus brinquedos: chocalhos, bonequinhos de berço, ursinhos e também o seu próprio corpinho.

É notório que as crianças de até pouco tempo atrás, tinham bem mais espaços livres para poder brincar, como: quintal de casa, na porta de casa, no meio da rua, elas podiam correr, pular, jogar bola, brincar de pique pega, pique esconde, entre tantas outras.

Mas infelizmente nos dias de hoje já não é possível de ser ver momentos de brincadeiras ao ar livre, sobretudo em grandes cidades, pelo aumento da violência, do tráfego de automóveis, pouco tempo disponível dos pais em casa para poder brincar com seus filhos, aparecimento dos brinquedos eletrônicos etc. Todos esses fatores fizeram desaparecer as brincadeiras de antigamente (MENDONÇA, 2012).

Com a tecnologia nos dias atuais a maioria de nossas crianças não pratica mais as brincadeiras que fizeram parte da nossa infância, pois só pensam em internet, celulares, vídeo games, e uma infinidade de outras tecnologias.

Corroborando tais ideias, Kishimoto (2008) salienta que as brincadeiras tradicionais são aquelas que perpetuam a manifestação livre e espontânea da cultura popular, tendo como objetivo estimular as relações sociais e o prazer de brincar. Interessante também é sua fala sobre a origem das brincadeiras:

Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provem [sic] de práticas abandonadas por adultos de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. (KISHIMOTO, 2008, p. 38).

Baseado na citação observa-se que remonta a ideia do brincar por prazer, do brincar afetivo que se constitui nas relações de amizade, família, mesmo em grupos de culturas e costumes diferentes.

Kishimoto (2008) acrescenta também que as brincadeiras de faz de conta estão alicerçadas na representação de papéis e tem como condição a presença da situação imaginária. Nesse sentido, toda representação da criança nas brincadeiras de faz de conta expressa seu mundo social, sua família, o currículo, a interação com seus pares na escola tendo em vista cotidianos diversificados.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis a saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os tempos mais remotos. Através deles a criança desenvolve a linguagem, a socialização, o pensamento, a autoestima e a iniciativa, preparando-se para enfrentar desafios de um cidadão capaz de participar na construção de um mundo melhor.

Será possível resgatar as brincadeiras que eram saudáveis e criativas?

4 O reconhecimento do brincar como uma atividade séria e significativa

O brincar ou a brincadeira – [...] é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2012).

Sabemos que o brincar é inerente da criança, mas independente disso, exige todo um conhecimento e repertório que ela precisa conhecer. Por isso nas instituições de Educação Infantil, não basta apenas disponibilizar as brincadeiras e brinquedos, como se o brincar dependesse apenas da criança, sem suporte do adulto, mas na realidade é preciso planejamento e ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade.

Piaget (1971) afirma que quando a criança brinca assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. Apreciam, portanto as fases de desenvolvimento da inteligência na criança, os tipos de jogos mais adequados para cada uma delas, levando em consideração a idade, a cultura e o meio de cada comunidade.

Já Vygotsky (1998) enfatiza que o ato de brincar é imprescindível na constituição do pensamento infantil, tendo em vista que é brincando, jogando, que a criança demonstra seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor e a forma como estabelece as relações com seus pares, objetos e símbolos. Defende a ideia de que o jogo simbólico é uma atividade característica da infância e fundamental ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, através da imitação. É através dele que a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que irá alcançar em um futuro breve. Privilegia a brincadeira de faz de conta, por achar que a criança sempre se comporta além do habitual, utilizando imaginação, fantasia e realidade na construção de novas relações sociais.

Vygotsky (1998) argumenta que apesar de não ter se dedicado tanto ao estudo específico do desenvolvimento infantil, tem muitas contribuições que podem ser usadas na educação das crianças. Afirma, por exemplo, que os fatores biológicos são predominantes sobre os sociais no início do desenvolvimento humano. E pouco a pouco, a interação social torna-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento. A partir dessas considerações, pode-se dizer que o jogo é um elemento essencialmente socializador e, conseqüentemente, importante para o desenvolvimento humano.

Vygotsky (1998, p. 64) afirma ainda que:

[...] brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e a buscar alternativas de ação. Enquanto brinca, a criança concentra sua atenção na atividade em si e não em seus resultados e efeitos. Permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador.

Com base na citação acima, o educador deve fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas (acomodando conflitos e frustrações da vida real), imitando e

recriando regras utilizadas pelo adulto. Dessa forma, a brincadeira já não precisa ser apenas uma atividade usada pelo docente somente para recrear as crianças, mas uma atividade em si mesma, que atenda aos seus objetivos do plano de aula da escola. Pois acredita que é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, transferindo para o mesmo sua imaginação, além de criar seu imaginário do mundo de faz de conta.

Oliveira (1997, p. 61) afirma que:

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

Portanto, compete ao docente criar um ambiente que agrupe os subsídios de motivação para as crianças, realizando atividades que se adaptam aos conceitos que preparam para a leitura, para os números, importância de lógica que envolva a classificação, ordenação, em meio a outros.

O lúdico pode ser aproveitado como estratégia de ensino e aprendizagem, por isso a ação de brincar na escola sob a perspectiva de Lima (2005) está relacionada ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Brincar não pode ser entendido somente como um período para deixar a criança livre em um espaço com ou sem brinquedos, mas sim como um momento de ensinar e aprender com ela. Corroborando tais idéias, Gonzaga (2009, p. 39) afirma que:

[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediarem suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizarem intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

A partir da citação acima, é possível compreender que o brincar auxilia a criança no seu processo de ensino e aprendizagem. Por isso, o docente tem um papel fundamental na escolha, organização e disponibilização dos brinquedos e brincadeiras, além do planejamento e implementação de uma rotina junto às crianças para que construam hábitos e atitudes como: aprender a usar e guardar os brinquedos e respeitar as regras e normas das brincadeiras. Portanto, brincar não é somente ter um período para deixar a criança livre em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento de muito aprendizado, onde a criança aprende e o professor também.

Tendo em vista que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos norteadores as interações e a brincadeira, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017), lhes asseguram os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

5 O Brinquedo e as brincadeiras como ferramenta pedagógica

Segundo Kishimoto (2010), a brincadeira se relaciona com a cultura da infância que a disponibiliza como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Pois o brincar é uma ação do dia a dia da criança que:

[...] a impele a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e ao outro, partilhar brincadeiras, construir sua identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura na perspectiva de compreendê-la, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens (KISHIMOTO, 2010, *apud* ALVES; SOMMERHALDER, 2011, p. 61).

Para a autora, brincar desde o início na Educação infantil garante a cidadania da criança e ações pedagógicas valorosas e de maior qualidade, pois o jogo é a porta de entrada da criança na cultura. Alerta que muitas vezes, a pouca qualidade na Educação Infantil pode estar relacionada à visão equivocada entre o brincar livre e o brincar dirigido, sendo necessário desconstruir essa visão e pensar na criança como um todo em sua subjetividade.

Argumenta ainda que a criança não nasce sabendo brincar, precisa aprender, por meio das interações com seus pares e com os adultos. Nesse momento estará aprendendo novas brincadeiras e suas regras e depois que aprende pode reproduzi-las e recriar novas.

Alves (2016, p. 77) afirma que:

Em um jogo, a criança tem a condição de mostrar sua independência do adulto, sua cooperatividade, o respeito às regras que estabelecem o limite. Em um jogo e com um brinquedo, a criança se relaciona com várias outras crianças ao mesmo tempo, em uma relação de troca.

Em todas as situações dos jogos e brincadeiras é fundamental que sejam de interesse para a criança, pois as habilidades motoras podem ser desenvolvidas no universo da cultura da mesma.

Alves (2016, p. 78) afirma também que “o jogo e o brinquedo facilitam o conteúdo pedagógico para o professor, já que garante o interesse e a motivação por meio desse recurso”. Por isso, a escola deve fazer uso desses recursos, pois através deles a criança interage no espaço pedagógico, desenvolvendo a cooperação, a socialização, a percepção, a memória, a atenção, as noções de tempo e espaço, as habilidades motoras, o equilíbrio, como também habilidades cognitivas, psíquicas e motoras.

Corroborando tais ideias, Sommerhalder e Alves (2011) acreditam que no brincar quando a criança assume a posição de sujeito falante, possibilitando ao professor escutar e

conhecê-la com mais propriedade. Nesse sentido o brincar deve ser concebido como uma linguagem que fala do próprio brincante, permitindo a criança ser autora de sua fala e de seus atos, o que facilita o processo ensino aprendizagem.

Considerações finais

Através da pesquisa realizada, percebe-se que é de suma importância trabalhar de forma lúdica na Educação Infantil, pois a brincadeira faz parte da vida da criança. Brincando a criança desenvolve os laços afetivos, a motricidade, a linguagem, a percepção, a representação, a memória, a socialização e outras funções cognitivas.

Através da brincadeira e do brinquedo, a criança pequena exercita capacidades nascentes, representando o mundo, distinguindo pessoas, compreendendo as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Por isso é imprescindível que os mesmos façam parte do processo educacional como ferramentas e estratégia de ensino, tornando a prática pedagógica mais harmônica, mais clara, prazerosa e mais lúdica.

Referências

ALVES, Fátima. **A infância e a psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento**. RJ: Wak Editora, 2016.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96): promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica/**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

FARIA, Sonimar C. de. História e política da educação infantil. *In*: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria C. M. P. de; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

FRABONI, Franco. A escola Infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALTAR, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, 1998.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. **Revista Maringá Ensina**, n. 10, fev./abr. 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEBOVICI, S.; DIATKLINE, R. **O significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

LIMA, José Milton de. A brincadeira da teoria histórico-cultural. *In*: GUIMARÃES, Cecília Maria (org.). **Perspectiva para educação infantil**. 1. ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2005.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e prática na educação infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

RAU, Maria Cristina Trois Dornelles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba, PR: INPEX, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Glória Nei Maranhão Carvalho Rosa³
Marcia Sena Barbosa Monsorens Ribeiro⁴

Introdução

O trabalho busca demonstrar o papel do ensino da educação ambiental nos espaços escolares, no que tange a educação infantil, como sendo uma ferramenta essencial para formar futuros cidadãos críticos, capazes de modificar o ambiente em que vivem. Para isso, analisamos os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteadores da nossa argumentação, e como fundamentação teórica embasamo-nos nas reflexões de autores como Aloísio Ruscheinsky e Heloísa Dupas Penteadó, dentre outras autoridades na área da educação ambiental e formação de professores.

O que levou ao tema foi a preocupação com a construção de uma sociedade mais consciente e menos preocupada com as questões consumistas, e conseqüentemente mais voltada para a preservação do meio ambiente que está cada vez mais comum nas discussões em todas as esferas da sociedade, sendo a escola um dos maiores campos de atuação da educação ambiental, o espaço privilegiado, que propicia condições e alternativas para estimular os alunos a terem posturas cidadãs, com posições bem definidas sobre suas responsabilidades na sociedade, principalmente às integradas ao meio ambiente.

Aponta-se dessa forma a relevância, deste assunto, tão discutido atualmente, quanto às soluções que garantam uma melhor qualidade de vida às gerações futuras, partindo de observações das leis, principalmente a Constituição e as educacionais verificando uma proposta voltada para a proteção ao meio ambiente, tendo a educação ambiental no ensino infantil como um dos pontos positivos, para a mudança de interação entre sociedade e meio ambiente.

O objetivo do trabalho é analisar através do plano curricular da educação infantil a relevância da Educação Ambiental, vista através de três momentos: o levantamento das fontes e documentos pertinentes ao assunto, a discussão e análise dos textos levantados sobre Educação Infantil, entendendo ser a escola espaço ímpar para que ocorram discussões sobre questões ambientais e pôr fim a releitura e transcrição analítica dos textos estudados de forma a proporcionar meios para se entender o papel da escola e as atividades educativas desenvolvidas, tendo como objeto a educação ambiental e seus resultados possíveis.

A Educação Ambiental está conquistando espaços cada vez maiores no panorama mundial e o papel da escola na construção deste conhecimento, voltado para a preservação ambiental não pode ficar de fora neste novo tempo. Por meio da leitura de autores como Ruscheinsky que aponta problemas ambientais e Perrenoud que faz reflexões sobre a educação, além de ter como base do estudo a Legislação brasileira, como a Constituição, Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais, propomos uma análise reflexiva acerca destes estudos com o propósito de estabelecer um diálogo entre o ensino da educação

³ Licenciada em Pedagogia (Universidade de Vassouras) – 2018. Auxiliar na Educação Infantil Secretaria Municipal de Educação de Paty do Alferes/RJ

⁴ Professora Assistente da Universidade de Vassouras. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Ciências Ambientais e Licenciada em Pedagogia (Universidade de Vassouras). Membro do Conselho Municipal de Meio Ambiente da Secretaria de Vassouras/RJ e dos Conselhos Consultivos do Parque Estadual da Serra da Concórdia - INEA (Valença/RJ) e Refúgio da Vida Silvestre Estadual do édio Paraíba (INEA).

infantil e o ensino da educação ambiental nas escolas brasileiras.

Todo o tema foi trabalhado através da pesquisa e levantamento bibliográfico, sendo a mesma de cunho qualitativo exploratório e descritiva, partindo da premissa de haver uma interação entre o sujeito e o objeto. O primeiro capítulo aborda a Educação Ambiental como forma de dar um panorama geral sobre aspectos histórico-sociais acerca do tema. Em um segundo momento, se discute a importância da escola na Educação Ambiental e sua função na formação de cidadãos críticos, preocupados com o ambiente onde vivem. Em seguida se apresenta uma análise sobre documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais, obras que norteiam a Educação Infantil e as formas de se tratar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil. Por fim será apresentado um perfil do ensino da Educação Ambiental na Educação Infantil, como forma de apresentar a importância da Educação Ambiental no ensino da Educação Infantil.

1 Educação Ambiental (E.A.)

Há uma preocupação global voltada para a busca de forma que possam transformar a sociedade e sua relação com o meio ambiente, principalmente no que diz respeito ao consumo e o modo como esta sociedade irá descartar os resíduos dos produtos utilizados.

Atualmente percebe-se uma maior conscientização aos temas relacionados ao consumismo, principalmente no que diz respeito a preservação do meio ambiente que está cada vez mais comum nas discussões em todas as esferas da sociedade. Segundo Ruscheisky (2012) todos os cidadãos devem estar engajados, mesmo que de maneira diferenciada, a mobilizar-se e organizar-se na preservação do meio ambiente.

Os problemas ambientais parecem progressivamente agravados pelos efeitos da própria forma como a sociedade se encontra organizada. Além do mais, não há consenso sobre os efeitos da tecnologia, do controle da natureza, entre outros aspectos em debate nem mesmo entre os ambientalistas. Se a única possibilidade é pensar a natureza dentro dos sistemas ecossociais, todos os cidadãos são convidados, embora de maneira diferenciada, a participar da construção de alternativas aos riscos pressentidos e presenciados no presente, bem como prover a precaução ante os empoderáveis, imperceptíveis e invisíveis. (RUSCHEINSKY, 2012 p. 99).

Após a Conferência de Estocolmo em 1972, a problemática ambiental passou a ser analisada em sua dimensão plenária. Uma das soluções da Conferência apontava para a necessidade de se realizar a educação ambiental tendo em vista a participação dos cidadãos na solução dos problemas ambientais (REIGOTA, 2007).

Em 1975, a Unesco, organismo encarregado de divulgar e promover a educação ambiental, organizou, em Belgrado, a primeira reunião de especialistas em educação e áreas afins ligadas ao meio ambiente, para definir os seus objetivos, conteúdos e métodos. Nesta reunião, foi elaborado o documento básico da Educação Ambiental, conhecida como Carta de Belgrado (REIGOTA, 2007, p. 9-10).

Cabe destacar que a Unesco também promoveu dois grandes congressos: em Tbilissi, Geórgia (1977) e Moscou (1987), cujos trabalhos apresentados se referiam como propostas e perspectivas sobre a educação ambiental dos governos dos países participantes, com soluções que garantiriam uma melhor qualidade de vida às gerações futuras.

Percebe-se que, as experiências da educação ambiental nesse período, priorizaram a sensibilização, buscando tocar os corações para a importância de defender a natureza.

No Brasil, a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 reafirma o princípio da Política Nacional de Meio Ambiente. Segundo a Constituição Federal, o meio ambiente é consagrado como direito de todos, além de atribuir a responsabilidade por sua defesa e conservação não somente ao Poder Público, mas também a toda sociedade.

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, 1989, p. 99). E Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1989, p. 105).

Pela histórica trajetória da educação ambiental, esta ganhou força de política pública, quando começou a ter reconhecimento no fim da década de 1990, quando promulgada a lei 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, após anos de luta dos ambientalistas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a educação ambiental está inserida em inúmeros temas transversais, comumente achada nas categorias meio ambiente, saúde e consumo, influenciando toda a prática pedagógica e abarcando a questão ambiental globalmente, tanto nos aspectos físicos, quanto histórico-sociais.

Somente em 2012 que entraram em vigor as Diretrizes Curriculares específicas para a Educação Ambiental. A resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, expondo dos documentos anteriores.

A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar (...) o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual. (MEC. CNE, 2012).

Atualmente, a recém promulgada Base Nacional Comum Curricular, referência para a construção dos currículos de todas as escolas do país, estabelece 10 competências gerais que para nortear o trabalho das escolas e dos professores quanto aos componentes curriculares – as antigas disciplinas – da Educação Básica, apontando para a necessidade de os alunos serem capazes de utilizar os saberes que adquirirem para dar conta do seu dia a dia, sempre princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental.

Portanto, a discussão sobre a educação ambiental estudada no ambiente escolar também tem sua relevância abordada nos documentos oficiais, demonstrando mais uma vez uma preocupação quanto às soluções que garantam uma melhor qualidade de vida às gerações futuras. , e essa preocupação não surgiu de fato no último século, na verdade não há como se limitar quando se começou a pensar em E.A, pois conforme visto em Barbieri e Silva,

Esse início poderia ser os Idílios de Teócrito, autor grego que viveu em cerca de 300 a.C., criador do gênero pastoril, segundo Garrard (2006, p.56), ou as obras de Virgílio, poeta romano do último século antes de Cristo, em especial Bucólicas e Geórgicas, que inspiraram diversos movimentos de celebração da vida campestre e do trabalho rural. Um marco inicial poderia ser a publicação do livro *Generelle Morphologie der Organismen*, escrito por Ernest Haeckel,

em 1866. Na qual aparece pela primeira vez a palavra ecologia entendida como a “totalidade da ciência das relações do organismo com o meio ambiente”, conforme mostra Acot. Essa data se justificaria pela importância da ecologia como ciência que estuda a relação dos seres vivos entre si como os componentes abióticos do meio ambiente, tais como relevo, precipitações, temperatura etc. (BARBIERI; SILVA, 2011, p. 1).

Ainda na leitura de Barbieri e Silva (2011) se vê que outros pontos são marcantes e podem ser também apontados para o surgimento da E.A. enquanto matéria a ser ensinada sendo mesmo um ponto de reencontro das pessoas com o meio ambiente e uma forma de uma convivência de aprendizagem. Como ponto marcante para Barbieri e Silva (2011), pode ser considerada a criação do Parque Nacional de Yellowstone em 1872, mas o que se pode ver no decorrer da obra e de outras pesquisadas é que o tema E.A e seu surgimento não se esgota ou se assenta em um período determinado, pelo contrário, vários momentos são marcantes para o crescimento das formas de inserir a E.A no campo da educação.

2 O papel da escola no desenvolvimento da Educação Ambiental

Para Penteadó (2004) a escola é um local, dentre outros (família, trabalho, clube, igreja), onde não só os alunos, como também os professores, exercem sua cidadania, ou seja, comportam-se em relação a seus direitos e deveres. Segundo o Portal Educação (2012) a questão ambiental quando abordada na escola, a partir de práticas interdisciplinares facilita a aprendizagem de valores e atitudes, aspecto que até então vinha sendo pouco explorado.

Portanto, a escola é um dos maiores campos de atuação da educação ambiental. Ela é um espaço privilegiado, que propicia condições e alternativas para estimular os alunos a terem posturas cidadãs, com posições bem definidas sobre suas responsabilidades na sociedade, principalmente às integradas ao meio ambiente.

A implantação da E.A na Educação infantil é um fato que se agrega a outros temas transversais, pois a educação tem que ser entendida como plural e inserida em vários momentos do tempo, que são diferentes e nos quais a interação aluno x escola e meio ambiente existem em constante intercâmbio, e são questões educacionais determinadas pela Lei de Diretrizes e Base, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e leis complementares estaduais e municipais formadas por decretos e normativas de forma a organizar os parâmetros educativos, e que mostram a dinâmica do educar e as regras que a compõe no contínuo processo de alteração. Todavia todas as Leis criadas, seja em qual estância for, necessitam respeitar a Lei de Diretrizes e Bases, por ser a mesma a direção a guiar e/ou orientar as escolas como devem agir no processo de educação de seus alunos. Cabe a LDB o papel de acrescentar e/ou retirar matérias da grade curricular, mas não cabe somente a escola o processo de desenvolvimento da E.A, não há como fugir de seu papel enquanto formadora de futuros guardiões do meio ambiente, integrados e protetores da natureza. Quando se pensa a sociedade Reigota diz:

[...] aponta serem as sociedades modernas, calcadas no individualismo, devem se integrar por meio de crenças e pensamentos comuns (representações) que produzem uma solidariedade orgânica, imprescindível para a construção de uma estabilidade entre os indivíduos e sua coletividade. (REIGOTA, 2007, p. 71).

Ao se pensar essa sociedade centrada em si mesma, de forma geral pouco preocupada com o mundo que a cerca, Reigota salienta:

[...] as representações e práticas pedagógicas cotidianas, que podem ser

alcançadas através de cursos de pós-graduação, como foi realizado na Universidade do Centro – Oeste do Paraná, que preparou um grupo de 23 pessoas, em sua maioria professores de primeiro e segundo grau em Ciências e Biologia, além de outras matérias. Que atuam em sua grande maioria no estado do Paraná. (REIGOTA, 2007, p. 65).

As colocações de Reigota (2007) mostram a real necessidade de trabalhar na formação do professor do ensino infantil o tema E.A., sendo matéria transversal, não cabendo até então ao professor do ensino fundamental em sua primeira fase a apropriação total do conhecimento de meio ambiente, suas causas e consequências.

Sob a perspectiva que a educação é um processo em constante desenvolvimento e que dentro dessa realidade se encontra o acréscimo de novas matérias, como a E.A, o educador e o educando devem conhecer um novo tema e uma nova forma de aprendizagem dentro da E. A, e este processo se torna de mão dupla, devendo ser parte prática a ser utilizada tanto dentro quanto fora da escola.

O professor, antes de mostrar ao aluno uma nova relação com o meio ambiente, deve, através de ações práticas levá-lo a compreender a importância da E.A, não somente como mais uma matéria a ser explicada, e sim como uma forma de viver em harmonia com o meio que o cerca, principalmente quando se entende que a Educação Infantil está ligada a dois véis, uma que vem da casa do sujeito aluno e outra que se aprende na escola.

Percebe-se, portanto que o papel da escola neste contexto, é o de educar o aluno de forma a prepará-lo para conviver e interagir no meio em que se encontra inserido, sendo este, um lugar de constante transformação, conforme diz Moreira e Silva,

Acreditam que a educação é uma forma institucionalizada de transmitir cultura, que deve transcender a condição transmissora para tornar-se um espaço para produção de sentidos e significações, já que “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 27).

Dentro desse conjunto de ideias o que se aprende deve ir muito além das matérias básicas, pois o universo vai muito além das pessoas com histórias de vida e aspirações diferentes, tornando o ato da promoção do conhecimento um ato de grande responsabilidade, principalmente no tipo de conhecimento a ser ministrado.

3 Os documentos oficiais e o currículo na Educação Ambiental

O processo de educar encontra-se ligado a um grande número de leis e programas, levando a que se desprende dessas leis o papel e importância da inclusão do aluno, e para tanto se faz necessário haver conexão entre o que ensina e quem estuda, pois o ambiente da escola é onde a criança preencherá suas capacidades em progressão e dessa forma a sua relação com o mundo que a cerca, desenvolvendo ainda suas aptidões. O estado entende que o aprendizado e desenvolvimento da criança baseado no processo educacional deve estar apoiado em um conjunto de regras que habilitem o educando a aplicar as diferentes matérias determinadas pela Lei de Diretrizes e Base - LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Atualmente, foi-lhe acrescentada inúmeras modificações, mas sendo ainda a base responsável da adequação curricular do ensino fundamental e médio no país e, com o sentido de avançar no rumo educacional e nos novos paradigmas educacionais de forma a contribuir integralmente no desenvolvimento do aluno.

Buscando novas maneiras de aplicação das normas apontadas pela Lei de Diretrizes e

Base e no sentido de ampliar essa lei surgiu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS – Educação Ambiental (1997) com a missão de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. Cabe aos PCNS mostrar formas de aplicação do ensino/aprendizagem da E.A.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais funcionam como componente dinamizador de ações na procura de avanços na qualidade da educação brasileira, sem ambicionar de modo algum resolver todas as dificuldades que atingem a qualidade do ensino e da aprendizagem. O que se busca é melhorar a qualidade da educação, assim como a melhoria da qualidade do livro didático, dos recursos de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos, a possibilidade de área maior nas escolas onde se possa ministrar aulas práticas, tanto em laboratório quanto no meio ambiente.

No entanto, para que esse contexto se torne a realidade aspirada, é preciso alocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de evidente importância para a política educacional brasileira. Se entende ainda com os PCNS, ter existido no começo, um certo afastamento da E.A dentro do âmbito do ensino formal quando apontam que a prática escolar se distingue de outras práticas educativas, como as que acontecem na família e no trabalho.

[...] por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças durante um período contínuo e extenso de tempo. Mas se faz premente haver um avanço no que diz respeito a educação voltada para o aprendizado e o trato com o meio ambiente, de forma a que futuramente de reestruture a relação pessoa meio ambiente. (BRASIL, 1997).

4 O ensino da Educação Ambiental na Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (2018) está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Para a Base Nacional Comum Curricular (2018) a inclusão da Educação Infantil é um importante passo dado no processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p. 39).

O processo ensino aprendizagem é fator de grande importância na infância, pois o desenvolvimento humano é um o momento em que toda a potencialidade de abarcar e acolher novos conceitos está completamente aberto, além do amplo nível de curiosidade pelo novo. Portanto esse período deve ser visto e tratado com a máxima cautela, competindo ao educador saber empregar todos os instrumentos ao seu dispor para estimular no aluno o anseio da informação, e em ajuste com os PCNS, cujo conceito de educar é a primeira questão a ser abordada em relação ao papel da Escola/Professor, visando buscar e entender o papel representado por ela e seu papel como influenciador de opções do aluno a acatamento de mudanças em sua maneira de ver o planeta e de suas formas de consumir, e no caso específico da E.A, dentro do contexto da Educação Infantil de descartar todos os resíduos por ele

produzido, assim como apreender o papel real do professor na construção de hábitos de consumo consciente, conduzindo o aluno a ser

O homem que vale pelo que é capaz de possuir — homem e mercadoria se identificam. Torna-se fundamental tomar consciência dessas questões para intervir numa prática social que submete o homem a um contínuo distanciamento de suas reais necessidades e de seus reais valores em troca de necessidades fabricadas pelo modelo capitalista de consumo. (SOUZA, 1994, p. 41).

Cabe ainda a escola como elemento formador levar o aluno a entender todos os conceitos advindos da E.A, como uma nova forma de agir não só na escola como em todos os ambientes onde circule, e a importância desse aluno repassar o conhecimento aprendido, pois assim e de modo geral:

[...] a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida e na história. Assim como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história. A unidade do mundo é polifônica. (SOUZA, 1994, p. 135).

Se fazendo necessário que a escola leve o professor a compreender seu papel na difícil tarefa de introjetar no aluno toda a importância da E.A, por meio não só da promoção do conhecimento, mas através de ações e do desenvolvimento de atividades onde o aluno aprenda a lidar com o meio ao qual se integra e todas as formas de preservação ambiental, mostrando ainda todos os benefícios e malefícios de ter comportamento compulsivo de consumo e maltrato ao meio onde vive. Em Santos (2003),

Nesse contexto “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social.” (CASTELLS, 1999, p. 505).

Novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sociotécnicos de ambientes virtuais de aprendizagens que utilizam o digital como suporte a exemplo, o ciberespaço. (SANTOS, 2003, p. 3).

A escola deve basear o processo educacional de E.A principalmente em exemplos e ações, que deem ao aluno a perspectiva do quanto salutar é o consumo consciente em todos os setores da vida, e em seu universo enquanto aluno no que tange a merenda escolar, o trato com os objetos da escola e os de sua casa.

Cabe ainda ao professor entender a conduta de seus alunos, a maneira como interagem entre si e ao meio exterior, entendendo ser o consumo e o descarte, fatores preponderantes para a degradação do meio ambiente, sendo por esse motivo uma questão de sobrevivência reverter as formas como são praticados o consumo e o descarte, além do uso desenfreado de produtos inapropriados para o meio ambiente em seu todo.

De acordo com Luckesi (1998) cada indivíduo criança, jovem ou adulto – educa-se no processo social como um todo: na trama das relações familiares, grupais, políticas, institucionais. Contudo, educa-se na medida em que vive as circunstâncias, que medita sobre elas e que volta a agir de um novo modo, provavelmente mais eficiente. O ser humano desenvolve-se nessa prática social.

Considerações Finais

Não há como deixar de ver a estreita relação entre Educação Infantil e Educação Ambiental, quando se olha para a forte presença e necessidade de se aprender a conviver com o mundo que nos cerca de forma a torná-lo habitável e preservado, e tal atitude deve passar pelo cotidiano das pessoas de forma definitiva e maciça, alterando formas de relacionamento do homem com o meio em decorrência da responsabilidade do cidadão com o meio ambiente e sua preservação.

Dentre essas responsabilidades cabe a escola oferecer suportes de aprendizagem através da E.A para a formação do aluno enquanto sujeito transformador e em constante interação ao meio em que se encontra inserido, levando em consideração ser a E.A objeto do estudo na Educação Infantil e sua inserção nesse novo modelo de educação, se faz necessário refletir e entender a importância e os ganhos advindos da aprendizagem para o meio ambiente e como deve ser a participação do aluno no processo, entendendo ser necessário a interatividade entre o que se aprende em tese e o que se irá aprender na prática.

O contato com a natureza e seus campos de conhecimento apresentam características únicas que vão muito além do banco escolar, pois estar no meio praticando e aprendendo a utilizar as ferramentas apropriadas para a preservação ambiental é muito mais instigante do que somente a apresentação de conteúdo, podendo ser considerado de qualidade a integração entre conteúdo e prática e, é nesse ponto que se faz importante a presença do professor como mediador do que se fala e do que se faz.

Referências

BARBIERI, José Carlos. E SILVA, Dirceu da. **Educação ambiental na formação do administrador**. São Paulo. Cengage Learning, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessos em: 16 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em 23 ago. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Subsídios para a organização do trabalho docente – referência PCN’s 1998**.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 7. ed. São Paulo: Questões da Nossa Época. Cortez, 2007

RUSCHEINSKY, Aloisio. **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Edméa. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, n. 18, 2003.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO INFANTIL, OS DESAFIOS DAS CRECHES NA INDISSOCIABILIDADE ENTRE O EDUCAR, O CUIDAR E O BRINCAR

Lívia Silveira Siqueira⁵
Maria Luiza Delgado de Medeiros⁶

Introdução

Sabemos ser de grande importância que o educar, o cuidar e o brincar andem juntos, para que haja o desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico da criança de 0 a 3 anos. A visão da criança era de um ser incompleto e a concepção de infância não existia, tanto que a etimologia da palavra infância propõe um sentido negativo ao descrevê-la como a idade do não falante. Faremos um breve histórico de como as creches foram criadas, o atendimento à criança antes e depois da Constituição Federal de 1988 que após sua promulgação a vê como sujeito de direitos, dentre eles a educação. O Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente - ECA reafirma essas premissas responsabilizando todas as esferas da sociedade civil para atingir este fim. Esta é a base da Lei. O Estado tem o dever de assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creche e pré-escola de zero a cinco anos de idade. O Estado, a sociedade e a família têm como obrigação resguardar os direitos e deveres das crianças. Os primeiros anos de vida são muito importantes para o desenvolvimento da criança e a creche é fundamental nesse processo pois é um espaço de aprendizagem, cuidado, brincadeiras e socialização. Buscamos retratar o trabalho educacional desenvolvido pelas instituições educacionais e os desafios em associar o educar e cuidar no desenvolvimento da criança.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008):

[...] educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural; cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, considerando que a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro, a se desenvolver como ser humano; brincar significa criar um espaço no qual as crianças possam experimentar o mundo e internalizar uma compreensão sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 2008).

⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras no ano de 2019. Mediadora Educacional, Colégio Estadual Joaquim de Macedo – Governo do Estado do Rio de Janeiro.

⁶ Professora Assistente e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, Docente do Curso de Pedagogia, Diretora dos Cursos Profissionalizantes do Colégio Sul Fluminense de Aplicação da Universidade de Vassouras. Docente e Inspetora Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em História Social (USS). Pós Graduação em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras), Pós-Graduação em Inspeção Escolar (Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM) e Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras).

1 A Creche: Breve Histórico

No século XIX, na França, com o surgimento da indústria, as mães pobres tiveram que trabalhar fora do lar, pois nesta época havia pouca oferta de mão-de-obra masculina em virtude dos efeitos causados pela guerra. A modificação do papel da mulher dentro de casa provocou grandes mudanças com relação à proteção da criança.

Com a expansão industrial, o serviço masculino acabou ficando desprovido, fazendo assim com que as fábricas contratassem mulheres para o serviço. Nesse período apareceu a grande deficiência de pessoas e lugares para cuidarem dos filhos das funcionárias.

Em virtude do trabalho das mulheres nas fábricas muitas crianças foram abandonadas, ficando a mercê da própria sorte. As que possuíam mais recursos faziam uso das mães mercenárias que vendiam seus serviços em troca de abrigar e cuidar de seus filhos. Apesar de ter sido criada uma nova oferta de trabalho, não havia, neste período, nenhuma orientação para este atendimento. O despreparo destas mulheres fez com que utilizassem a violência para manter a ordem num espaço que na maioria deles não comportava de forma satisfatória todas as crianças.

Tudo isso aliado a escassez da comida e a falta de higiene resultava num quadro caótico que teve como consequência muita pancadaria e castigos com o intuito de tornar as crianças mais sossegadas e passivas gerando violência e maior mortalidade infantil. Como para o povo o mais importante era a sobrevivência tornou-se regra e costume a negligência e o descaso pela infância.

No Brasil, entre 1920 e 1930, por força das mulheres que lutaram por onde deixar seus filhos surge a creche com o único objetivo de "cuidar" sem a finalidade de educar.

Em virtude do grande número de mulheres que trabalhavam fora na década de 80 surge uma necessidade maior por Creche e Pré-escola.

Com isso a criança começou a ser vista como um ser que precisa de cuidados que até no momento era função da mãe.

Segundo Nascimento (2009 p. 29) naquele período, na visão de Del Priore, as crianças das classes com maior poder aquisitivo, não frequentavam escolas. Até o início do século XX, possuíam preceptores e os menos favorecidos, vistos como mão de obra produtiva, não concebiam a educação como prioridade.

Com a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA1990 e lutas de movimentos sociais, esse contexto tomou um rumo diferente possibilitando direito às crianças.

A partir daí a criança começou a ser olhada, como ser público que tem a capacidade de ser ensinada e de entender o que está ao seu redor, com isso as famílias que antes não se preocupavam com os estudos, agora começam a se preocupar com a educação para garantir o futuro de seus filhos, mas essa preocupação era somente para as esferas menos favorecidas.

Ao longo dos anos o ponto de vista foi mudando e foram surgindo novas propostas pedagógicas, excluindo assim o pensamento de creches assistencialistas, destacando o vínculo da dedicação com a educação da criança, surgindo leis que deram prioridade a educação formal e completa da criança, tendo como evidência o direito á educação infantil.

A LDB N° 9.394 de 20 de Dezembro de 2006, afirma que:

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Seção II da Educação Infantil. Artigo 29).

As creches começaram a se encaixar em novas regras, até porque a lei deixou bem clara a exigência do direito do cuidar e do educar para as crianças de 0 a 3 anos, porém precisávamos avançar. Além de criação de mais creches para atender a demanda que cresce a cada dia, necessita-se de melhorias nas instituições de ensino em suas infraestruturas, materiais didáticos e profissionais devidamente qualificados.

2 Desafios da Indissociabilidade entre Cuidar e Educar

Para que o ato de educar seja alcançado é de suma importância que o ato de cuidar ande junto. Para que estes impasses sejam vencidos se faz necessário um profissional de característica multifuncional, ou seja, um profissional que esteja preparado para as diferentes situações, que saiba lidar com cuidados básicos e essenciais. É visível que a relação do cuidar tem causado muitos transtornos para algumas creches. A tarefa do cuidar está acontecendo, porém o educar ainda está sendo um grande problema para ser resolvido. A visão que somente o cuidar é importante precisa ser mudada.

Como desenlace para essa indissociabilidade entre educar e cuidar é imprescindível termos na creche profissionais preparados para atender com qualidade as necessidades para o desenvolvimento pleno da criança em seus anos iniciais, até porque é uma etapa em que a criança será capaz de desenvolver suas inteligências.

Segundo literatura sobre o assunto os primeiros anos de vida são determinantes de todo o processo físico, emocional, social e moral que cada um irá traçar no decorrer de sua história de vida.

O professor deve ser muito minucioso ao provocar este tema, disponibilizando atividades que provoquem o desenvolvimento total da criança, não podendo deixar de lado o que ele precisa absorver sobre o mundo.

De acordo com Kramer (1999, p. 85) a postura profissional do docente, é ancorada principalmente pelo relacionamento estabelecido com as crianças e entre elas. Para o estabelecimento de um espaço de confiança, solidariedade e independência, as ações dos professores devem ser calcadas por rigor autoafirmação e vigorosa relação afetiva.

Como observamos por meio de estudos, o cuidar assistencialista prepondera sobre o educar. O fato de ainda termos pais desinformados e atendidos por profissionais desqualificados prejudicam o desenvolvimento da criança. Os profissionais da educação, que desenvolvem suas atividades em creches, devem buscar formação continuada para que o cuidar e o educar caminhem juntos.

Segundo Zilma (2011, p. 10-11), para a formação e profissionalização de professores do ensino básico na estrutura jurídico-legal da educação brasileira refletem a necessidade continuada da criação de um projeto pedagógico, que deve estar em consonância com as modificações que se fazem necessárias nos diferentes níveis de ensino. Buscou-se a garantia da escolarização do profissional da Educação Infantil, desde que a partir da Lei 9394/96, art. 62 (BRASIL, 1996), passou a valer a exigência de que este seja professor:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

3 A importância da formação e valorização do profissional da educação infantil

O professor tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança, porque é

ele que vai ensinar a criança atuar no meio social. As crianças se desenvolvem conforme o “modelo de comportamento” que presenciam dentro de casa, normalmente elas seguem esses exemplos em seus primeiros anos de vida. Mas isso não quer dizer que a criança não absorva comportamentos e manias que são feitas pelos professores ou companheiros de sala.

O professor tem o papel de atuar na aprendizagem do aluno, ele quem repassa os conhecimentos. No segmento da creche é preciso que o professor cuide e eduque o aluno segundo o Referencial Curricular (RCNEI) educar é “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada”. O educador participa diretamente da educação e formação da criança, através do cuidar e educar o professor se torna o mais importante aliado junto com a família nesse processo da criança, a educação se faz através da inteiração criança /adulto e adulto/criança.

O educador da creche é um profissional específico, é um docente qualificado para a primeira infância da criança, diferente do professor do 1º ao 5º ano. O profissional deve saber lidar com várias situações diferentes, deve harmonizar a sala de aula, ensinar as crianças a criarem conscientização para com o meio ambiente, deve estimular o raciocínio da criança, usando jogos, desenhos e atividades. Deve ainda desenvolver atividades pedagógicas para discutir com os responsáveis, mostrando qual o caminho que irá seguir.

As redes de ensino deverão investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. A formação e a valorização dos profissionais que trabalham com a educação Infantil, especialmente, na creche devem ter uma formação inicial sólida e consistente.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p.41) o dia a dia da sala de aula com crianças pequenas requer do educador muito mais que o conhecimento pedagógico. Faz-se necessário a prática através de conteúdos múltiplos que abranjam desde os cuidados básicos primordiais até o conhecimento específico advindos de várias nuances de conhecimentos. Tais procedimentos requerem que o educador seja polivalente, aperfeiçoando-se a cada dia, sendo um constante aprendiz. Cabe ainda reflexões constantes sobre sua prática, bem como o diálogo com seus pares, família e comunidade.

É imprescindível que utilize os recursos da observação, registro, planejamento e avaliação.

É necessário que se mude o paradigma de que apenas o cuidar seja importante, a indissociabilidade entre Educar, Cuidar e Brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, conquistado através de profissionais devidamente capacitados e qualificados.

Considerações Finais

Retratamos o trabalho desenvolvido nas instituições-creche e os desafios da indissociabilidade entre cuidar e educar, pois não há um conteúdo educativo desvinculado dos gestos de cuidar. Em relação ao brincar a criança aprende enquanto brinca, adquire comportamentos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas, consegue extravasar suas tristezas e alegrias, envolvendo-se, nos jogos e partilhando com o outro, se conhecendo e conhecendo o outro.

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo contribuem significativamente para a melhoria da aprendizagem, da memória, da linguagem, da atenção, da percepção, da criatividade e da habilidade.

Para que haja o desenvolvimento dos aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social, é imprescindível que o professor seja devidamente qualificado. As atividades pedagógicas nas instituições de ensino denominadas Creche devem contemplar a criança, a educação, o cuidado e a brincadeira como auxiliares no crescimento das suas capacidades

individuais, das relações interpessoais e, proporcionar que as mesmas sejam felizes e saudáveis.

A creche hoje, além de uma necessidade, é um direito de toda e qualquer criança, independente da classe social, gênero, cor ou sexo.

Referências

BASSEDAS, E; HUGUET, T.; SOLE, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF .1998. vol 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF .1998. v. 3.

FERREIRA, M. C. R. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIRALDELLI JR., P. A. Neoliberalismo e educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Abdr,1999.

NASCIMENTO, A. M. **A infância na escola e na vida**: uma relação fundamental. *In*: ensino fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria da Educação Básica. Departamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE/ Estação Gráfica, 2006, p. 25-32.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ROMAN, Eurilda Dias, STEYER, Vivian Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001.

VIEIRA, Jair Lot. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Edipro, 2006.

PARTE II
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Nesta parte do Livro, as Pedagogas e suas orientadoras analisam a Educação Matemática e sua importância para a formação dos alunos, desde os anos iniciais.

No artigo intitulado “Educação financeira no ensino fundamental: contribuições para o ensino de matemática e a formação crítico social do aluno”, as autoras Rayane Barros de Carvalho Corrêa e Márcia Fonseca Soutello Moreira Raymundo retratam a importância de se trabalhar a Educação Financeira com crianças do Ensino Fundamental anos iniciais, salientando a grande relevância no contexto social.

Há uma premissa em que a sociedade está se conscientizando cada vez mais da importância de se prover educação financeira nas escolas. Em 2009 foi criado um projeto de lei em prol da inclusão da disciplina “Educação Financeira” como parte das aulas de matemática.

Seguindo essa vertente de que as crianças são consumidoras e precisam aprender a administrar o dinheiro com inteligência, desde cedo, podemos observar a indiscutível participação dos pais e da escola nessa função social que é a “formação para cidadania”.

Nessa perspectiva, as autoras relatam nesse capítulo que “um contexto histórico social consumista e capitalista, no qual, as nossas crianças crescem com essa vivência porque estão inseridas e hipnotizadas por essa sensação do prazer da consumação”, e vêm objetivar a partir dessa pesquisa, a criação de uma conscientização saudável em relação ao dinheiro, a relevância de proporcionar conhecimentos básicos sobre consumismo e a de se organizar financeiramente.

Após o decreto Nº 7397 de dezembro de 2010, o MEC-Ministério da Educação e Cultura organizou um grupo de trabalho – Grupo de Apoio Pedagógico/GAP, para orientação e supervisão dessa implantação nas escolas, além de desenvolverem um documento intitulado “Orientações para Educação Financeira nas Escolas”, com a finalidade de direcionar o ensino da educação financeira.

Outrossim, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), “incluiu a Educação financeira entre os temas transversais que deverão constar nos currículos de todo o Brasil”, trazendo às escolas a discussão desse relevante tema, reforçando a necessidade de investimentos em recursos que incentivem e motivem as crianças a gostarem da Educação Financeira.

O segundo artigo desse bloco, “Matemática e educação infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas”, escrito por Tatiele Almeida Dias e Márcia Fonseca Soutello Moreira Raymundo, vem abordar a relevância das brincadeiras para a construção do conhecimento e excelente contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Através desses recursos é possível fundamentar a aquisição de “pensamentos matemáticos”.

Podemos observar que a matemática está presente em tudo que está ao nosso redor. As atividades rotineiras das crianças oportunizam o contato com a imensidão de informações da linguagem matemática, proporcionando ferramentas fantásticas para a conquista de suas identidades na exploração do mundo que as cercam.

A grande relação da ludicidade e o ensino da matemática está pautada na necessidade em buscar estratégias de aprendizagem que possibilitem a aquisição de capacidades, competências e habilidades na criança. Dessa forma a ultrapassagem dos obstáculos desta disciplina poderá ser mais prazerosa, com mais entusiasmo, ressaltando a imaginação e a evolução infantil.

Diante de tantas mudanças em nosso cenário atual, lançar mão de novas metodologias e estratégias de ensino poderá ser significativo e favorável para a aprendizagem matemática

na infância. Através das brincadeiras livres ou orientadas, as crianças reestruturam seus pensamentos de forma eficaz e assimilam os conteúdos com simplicidade e prazer. Nessa perspectiva, as autoras ressaltam que “com a exploração desse momento pedagógico é possível fundamentar, de forma importante, a formação e aquisição de novas ideias ou pensamentos matemáticos”.

Além de todo benefício citado pelas autoras, brincar auxilia no bom relacionamento, regras de convivência e aumento da autoestima. Expressamente responsáveis pela aprendizagem. Utilizando a ludicidade aumentam as possibilidades de sucesso em todo o “processo sociável, cognitivo e afetivo” das crianças.

O documento do Ministério da Educação publicado em 1998, RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, define os objetivos e conteúdos a serem ministrados nessa faixa etária, e direciona os educadores sobre a importância de ser um mediador na construção do conhecimento. Dessa forma, o ensino da matemática com atividades diferenciadas será facilmente assimilado, proporcionando experiências imprescindíveis para o saber lógico-matemático.

Os teóricos da educação matemática salientam sobre a importância de se aproveitar o conhecimento de mundo trazido pela criança na primeira infância e afirmam que quanto mais cedo forem trabalhados os conceitos matemáticos, melhores serão os resultados, diante da complexidade no futuro. Facilitando assim a comunicação, argumentação e a criatividade para resolução de problemas.

São inúmeras as atividades lúdicas possíveis para um bom planejamento de aplicabilidade dos conteúdos matemáticos na educação infantil, brincadeiras com regras, brincadeiras de faz de conta, além de brinquedos e objetos que favorecem a experimentação com finalidades educativas e de ensino e aprendizagem.

Nos dois artigos, fica clara a significância da introdução do pensamento matemático o quanto antes na infância acerca da pertinência desse conhecimento no cotidiano dessas crianças e para minimizar tais complexidades no futuro, tanto no que diz respeito à educação financeira quanto à aprendizagem com recursos mais atrativos e eficazes.

Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO CRÍTICO SOCIAL DO ALUNO

Rayane Barros de Carvalho Corrêa⁷
Márcia Fonseca Soutello Moreira Raymundo⁸

Introdução

Demonstrar a importância de se trabalhar a Educação Financeira com as crianças no Ensino Fundamental anos iniciais é de grande importância e relevância no contexto social. Visto que é de criança que se aprende e se torna mais fácil para adquirir hábitos e costumes financeiros. Fazendo disso, um passo positivo para uma sociedade mais sensata. Sugerimos que as escolas utilizem projetos pedagógicos que contribuirão com o desenvolvimento e prática da aplicabilidade da Educação Financeira no contexto educacional.

Porque falar de educação financeira na escola? É perceptível uma grande oposição com a mídia? Ela é vista como uma grande rival? Há uma competição entre o necessário, o status e o desperdício?

Vivemos em um contexto histórico social consumista e capitalista, no qual, as nossas crianças crescem com essa vivência porque estão inseridas e hipnotizadas por essa sensação do prazer da consumação. Bauman, nos mostra que o mercado de consumo é um espaço social, no qual as pessoas são, simultaneamente, os “fregueses” e as próprias mercadorias. Necessitando-se moldar e se readequarem à realidade dessa sociedade instável (líquida), de modo que consigam atrair a atenção dos consumidores, mantendo-se sempre na linha de frente das “prateleiras”.

[...] que o destino final de toda mercadoria colocada à venda é ser consumida por compradores; que os compradores desejam obter mercadorias para consumo se, e apenas se, consumi-las por algo que prometa satisfazer seus desejos; que o preço que o potencial consumidor em busca de satisfação está preparado para pagar pelas mercadorias em oferta dependerá da credibilidade dessa promessa e da intensidade desses desejos. (BAUMAN, 2008, p. 18).

Com o grande número de famílias endividadas, torna-se preocupante tal situação. Nesse sentido, ao ensinar uma criança a lidar com dinheiro, desde pequena, quando adulta terá maiores chances de aprender a administrar o seu salário, a sua vida. Vai saber guardar, guardar para comprar, guardar para poupar mais.

Diante disso, a Educação Financeira surge para auxiliar e solucionar o problema

⁷ Possui graduação pela Universidade de Vassouras em Licenciatura em Pedagogia (2018), formação de professores pelo colégio Affonsina Mazzillo Teixeira (2014). Atualmente exerce a função de Agente de Ensino Colaborativo (AECs) pela Prefeitura Municipal de Piraí, RJ.

⁸ Possui graduação pela Universidade Severino Sombra (USS) em Licenciatura em Matemática, Pós graduação (Latu Sensu - Especialização) em Educação Matemática e Pós graduação (Stricto Sensu - Mestrado) Profissional em Educação Matemática. Atualmente exerce a função de Professor Assistente III lecionando no Curso de Pedagogia nas disciplinas de Estatística na Educação e Metodologia do Ensino da Matemática I e II. Ocupa a função de professora responsável pelo laboratório "A criança e a Matemática". Ocupa na Rede Estadual de Ensino o cargo de Professor docente I lecionando a disciplina de Matemática em todos os anos do Ensino Médio.

financeiro das pessoas. Mediante do exposto, tem-se por objetivo criar uma mentalidade adequada e saudável em relação ao dinheiro, oferecer conhecimentos sobre os fundamentos básicos através de metodologia para ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável. E assim, tornando-os disseminadores. Com isso, é importante que as crianças, desde pequenas, aprendam a lidar com o dinheiro, para que progressivamente adquiram uma boa postura em relação à vida financeira que é afirmado por Stephani (2005, p. 12).

Cada indivíduo participante do processo de formação do ser humano tem uma parte de responsabilidade nesse processo de mudança pela qual a educação passa. E a Educação Financeira vem ser um elo entre várias áreas do conhecimento, no sentido de fazer com que trabalhem juntas e formem na epistemologia do aluno conceitos capazes de instrumentalizá-lo para a construção de sua autonomia. (STEPHANI, 2005, p. 12).

Assim a Educação Financeira não será apenas um aprendizado em fase escolar, mas acompanhará o aluno por toda sua existência que por sua vez, levariam esse conhecimento para suas famílias em um efeito multiplicador. Aplicada na sala de aula, conforme a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), indo indiretamente, como uma bagagem de boas intenções para dentro da casa de cada criança, fazendo-se proliferar no seu núcleo familiar.

1 Os Primórdios da Educação Financeira no Brasil

Começamos no ano de 1988 no qual, foi instituído a Constituição da República Federativa do Brasil, especialmente no artigo 6º, que dispõe sobre a educação como um direito social e necessário para que as pessoas possam exercer e usufruir todos os seus benefícios de forma igualitária. Para que isso ocorra, é preciso que seja respeitado o que está previsto no artigo 205 da Constituição.

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).

Veiga e Olgin concluem:

Dessa forma, cabe ressaltar que a educação é um direito social previsto na carta magna brasileira e que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, ou seja, dar oportunidade aos estudantes de ter conhecimento para agir de forma efetiva na sociedade, para o exercício da cidadania e do trabalho. (VEIGA; OLGIN, 2018, p. 3).

Obtendo-se um reforço em 1996, no artigo 2º da Lei de diretrizes e Bases da Educação

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

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), representaram um imensurável avanço na educação brasileira, como proposta ele traz os princípios básicos da Constituição Federal, e também, uma função crucial para a Educação Básica e para a

educação financeira, a estruturação da proposta pedagógica vem como tema transversal “Trabalho e consumo”, orientando-se que as intervenções pedagógicas devam ser voltadas para as atividades que envolvam as vivências dos alunos. Bauman, 2005 afirma:

Observa-se o caráter atual do tema Trabalho e Consumo na abrangência de assuntos relacionados à globalização e às vertiginosas transformações econômicas e tecnológicas em várias áreas, especialmente nas relações humanas. Assim, rápidas mudanças ocorrem nos hábitos e comportamentos culturais, familiares e de consumo, precarizando as relações sociais, tornando-as líquidas, assim como as relações das pessoas com a natureza e com os meios de produção. (BAUMAN, 2005).

E Fermiano (2016, p.128) completa:

É relevante ressaltar que os PCNs (BRASIL, 1997a; 1997b), destacam a importância de tratar assuntos relacionados à globalização e indicam os temas transversais “Trabalho e consumo” para serem desenvolvidos interdisciplinaria e transversalmente, nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, isto é, de 1ª à 8ª série (1º ao 9º ano).

Os parâmetros nos deixam claro que é necessário “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

A Educação Financeira chega totalmente ao Brasil com as mudanças que a estabilização econômica, a queda da inflação, o endividamento e a inadimplência trouxeram a partir do plano Real (1994). Mudando a quadro econômico da sociedade em questão, mas, não era vista como uma educação, e sim, como dicas, suportes de investimentos. Como ressalta Araújo e Calife (2014, p. 1-2).

Portanto, é claro que o atraso ou a demora no tratamento mais aprofundado e específico da educação financeira tem relação direta com a histórica instabilidade econômica do país, que só foi resolvida com o advento do Plano Real em 1994. Essa instabilidade afetou de forma determinante a capacidade de planejamento dos brasileiros e minou por muitos anos qualquer tentativa de conceitos relacionados ao planejamento e gestão de orçamentos familiares ou domésticos. (ARAÚJO; CALIFE, 2014, p. 1-2).

A partir disso, a Educação Financeira no Brasil se manteve presente pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, como um país não-membro e passou a ser orientado pelas diretrizes produzidas pela OCDE com o objetivo de educar financeiramente seus cidadãos. Nesta direção os autores Silva e Powell (2013) afirmam:

O Brasil não é um país membro da OCDE, mas mantém relações de trabalho com a organização. Em 1998, em resposta a uma solicitação do governo brasileiro para uma cooperação mais estreita, a OCDE estabeleceu um programa específico com o Brasil de modo que, a partir de 1999, foi convidado a participar de todas as reuniões da OCDE a nível ministerial. (SILVA; POWELL, 2013, p. 9).

Em maio de 2007, o governo brasileiro, seguindo uma linha da OCDE, que estava em alta entre os seus países membros, constituiu um grupo de trabalho com o objetivo de desenvolver uma proposta de Estratégia Nacional de Educação Financeira. Tendo como participantes representantes do governo da iniciativa privada e da sociedade civil. Como cita a

Estratégia Nacional de Educação Financeira.

Com a finalidade de melhorar o grau de educação financeira da população brasileira, o Coremec constituiu Grupo de Trabalho (GT) por meio da deliberação nº3, de 31 de maio de 2007, com o objetivo de propor estratégia nacional de educação financeira. Tal proposta deveria ser construída em conjunto com representantes do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil. Para tanto, foi autorizada a participação de membros auxiliares nos trabalhos do grupo, selecionadas entre aqueles que pudessem contribuir para desenvolvimento do tema educação financeira. Esse trabalho em parceria objetivava construir proposta com legitimidade e, principalmente, estabelecer compromisso para sua execução. (BRASIL, 2010).

Em 10 de setembro de 2009, No Senado Federal, foi indicado pelo deputado Lobbe Neto, um Projeto Lei, PLC nº 171, que cria a “disciplina Educação Financeira” nos currículos das 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O projeto de lei fundamenta-se pelo fato de que:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Deve, portanto, estar em consonância com as demandas atuais da sociedade e tratar das questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se veem confrontados no seu dia-a-dia. Nesse sentido, é fundamental que o tema Educação Financeira seja incorporado aos currículos dos últimos quatro anos do ensino fundamental e do ensino médio (LOBBE NETO, 2009).

Após isso, a Educação Financeira toma um nosso grande passo, no ano de 2010, no qual, a presidência da república instituiu uma nova forma para esta educação. A ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira, pelo decreto nº 7.397 “com a finalidade de promover a Educação Financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência da solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores”. (BRASIL, 2010). Adotando como referência o conceito de Educação Financeira proposto pela OCDE, fazendo-se adaptações para a realidade da sociedade brasileira e programando ações para a implantação da Educação Financeira nas escolas. Tendo como diretrizes:

Art. 2o [...]

I - Atuação permanente e em âmbito nacional;

II - Gratuidade das ações de educação financeira;

III - Prevalência do interesse público;

IV - Atuação por meio de informação, formação e orientação;

V - Centralização da gestão e descentralização da execução das atividades;

VI - Formação de parcerias com órgãos e entidades públicas e instituições privadas; e

VII - Avaliação e revisão periódicas e permanentes.

(DECRETO Nº 7.397, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2010).

Para essa implantação foi criado um grupo GAP – Grupo de Apoio Pedagógico com orientação e supervisão do MEC, para desenvolverem um documento, no qual, se apresentasse um modelo de conceito para a inserção da Educação Financeira nas escolas. Documento esse, intitulado como: “Orientações para Educação Financeira nas Escolas”. Que

apresentou um conjunto de princípios que tinham como finalidade nortear o ensino de Educação Financeira. (Cf. BRASIL, 2011, p. 56-85).

Em 5 de Maio de 2011 foi instituído o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) tem por finalidade promover a ENEF, objetivando a definição de seus planos, programas, ações e coordenar a execução (*Site Vida e Dinheiro*).

E atualmente, 2018, a Educação Financeira foi promulgada pela BNCC – (Base Nacional Comum Curricular), desde 2016 como uma obrigatoriedade nas escolas públicas e privadas. Com isso, a Educação Financeira deve estar presente na grade curricular das escolas, não só na área de Matemática, e sim em todas as disciplinas do currículo escolar. Sendo, portanto um tema transversal. Segundo Annunziato (2018)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu a Educação financeira entre os temas transversais que deverão constar nos currículos de todo o Brasil. É o que institui o texto introdutório do documento, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro do ano passado. Isto significa que, a partir de agora, esse tema passa a fazer parte de uma lista de assuntos que devem ser incorporados às propostas pedagógicas de estados e municípios, a exemplo do que ocorrerá com Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, Educação ambiental e Educação para o trânsito, entre outros. (ANNUNCIATO, 2018).

Dessa maneira, a Educação Financeira ganha o seu devido valor e passa a ser uma obrigatoriedade nas escolas, transportando esse conhecimento as nossa crianças e ensinando-as a terem sustentabilidade, saúde financeira no futuro. Segue abaixo o gráfico de inadimplentes no Brasil.

2 A Sinergia entre Educação Financeira e Educação Ambiental: A Publicidade/Marketing, o Consumismo e a Sustentabilidade.

Porque associar Educação Financeira com Educação Ambiental? A associação é forte, é atual e é real. Usar corretamente os recursos naturais que possuímos está diretamente relacionado ao nosso bolso e é uma vertente que só trará benefícios, pois a Educação Financeira, além de formar e orientar, também propicia uma base mais segura para o desenvolvimento do nosso país. É importante termos em mente que estes recursos (naturais e financeiros) são recursos finitos, limitados, portanto quanto maior nosso conhecimento sobre estes temas, mais beneficiados seremos hoje e no futuro.

Primeiro, vamos entender o que é o consumismo? O consumismo é uma compulsão que leva o indivíduo a comprar de forma ilimitada e sem necessidade, bens, mercadorias e/ou serviços. Dessa forma, o impulso para comprar nunca é saciado, o prazer em consumir aumenta conforme a avanço tecnológico. No qual, a sociedade entra em uma “competição” para obter o status social. Quem tem mais, mais pode. O capitalismo atual privilegia a sociedade de consumidores que reconstrói as relações humanas a partir das relações entre consumidores e os objetos de consumo. Bauman (2008) afirma que houve uma grande transformação em nossa sociedade, da “sociedade de produtores”, orientada para o acúmulo de bens duráveis, resistentes e imunes ao tempo, onde a satisfação residia “na promessa de segurança a longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres” (BAUMAN, 2008, p. 43), e que agora tornou-se “um ambiente inóspito ao planejamento, investimento e armazenamento de longo prazo” (Idem, p. 45), em que as formas de satisfação são sempre momentâneas, cuja característica principal é a transformação do sujeito em mercadoria.

A “subjetividade” do “sujeito”, é a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem

fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria “vendável”. (BAUMAN, 2008, p. 20)

Andando na direção do consumo de imediato, nos deparamos com a publicidade/marketing jogando inteligentemente com as grandes mídias, na maioria televisiva, para obter um resultado positivo com a propaganda. Principalmente pelas crianças que segundo uma pesquisa realizada pela Eurodata TV Worldwide, em 2005 na França, afirmam que as crianças brasileiras são as que mais assistem TV no mundo (em torno de três horas e trinta e um minutos por dia (D’Aquino, 2008, p. 118). Ou seja, estão constantemente trabalhando para o incentivo do consumo, jogando com estratégias certeiras intencionais. Esses agentes influenciadores do consumo buscam canais e meios de comunicação para atingir a sociedade de uma forma repetitiva. Levando ao consumo desnecessário, consumo esse que não tem saciedade, no qual, eles estão sempre incentivando a comprar, logo após, passa-se algum tempo, aquele objeto tão sonhado perde-se o valor, com o avanço tecnológico surgem novos objetos, novos sonhos, e é aonde acontece o erro, o impulso da consumação.

Segundo Caldas (2011), “Pesquisador americano e fundador do The Consumer Studies Research Network (CSRN), Dan Cook declarou que a infância faz o capitalismo cantarolar e os dados não deixam dúvida: a infância faz a alegria do comércio e, principalmente, de marqueteiros e do mercado publicitário” ... é o ponto onde entra a Educação Financeira. Por que, essa publicidade e o avanço tecnológico estão cada vez mais propícios a crescer? Nos educadores investimos, incentivamos, ensinamos, mostrando-os ao nossos alunos uma realidade da atual sociedade e um possível futuro catastrófico. O nosso papel, não só como professores, mas, sim como cidadãos, é de incentivar a todos ao nosso redor a ser um indivíduo crítico e consciente de seus atos. Fazendo uso do consumo consciente, sabendo poupar, sabendo diagnosticar se o objeto de desejo é preciso, é necessário.

Diante de tudo isso, onde se encaixaria a educação ambiental? A educação ambiental entra nos descartes errôneos desses produtos de desejos. A intensificação do consumo e da “descartabilidade” que produz efeitos inequívocos sobre a geração de resíduos sólidos, rejeitos e sobre a degradação dos recursos naturais, razões que tornam sua consideração indispensável na Educação Financeira. Ao afirmar que quanto mais cedo os conhecimentos ambientais e financeiros forem discutidos e vivenciados pelas crianças, estas poderão adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias em prol das questões ambientais e financeiras o quanto antes. O que vem a colaborar com a sua formação como cidadãos.

A batalha da formação do homem pode já ser definida como vencida ou vencedora na Educação Infantil e, também, no Ensino Fundamental. É nesse mundo, cujas lembranças carregamos num lugar especial de nossos corações, que se travou a mais bela batalha para se erguer e firmar o que somos hoje. (BRANCO, 2007).

Por isso, que a cada dia que passa, a Educação Financeira se torna importante, ao olhar para alguns anos atrás, não era visível a Educação Financeira nas escolas, nem em institutos, nem em organizações. Não existia, era escasso. Muitos pais hoje em dia, não possuem noção nenhuma de que existe essa área de conhecimento. Por isso, ressaltamos a grande importância, o grande peso que se tem ao falar, ao alfabetizar nossas crianças na Educação Financeira. Porque não terá resultados somente nas finanças, mas sim, em tudo, desde a sustentabilidade a saúde dos habitantes do nosso planeta.

3 A Importância da Educação Financeira nas Escolas e no Ambiente Familiar

Trabalhar a Educação Financeira com alunos do primeiro segmento do Ensino

Fundamental é de grande valia para a construção de uma sociedade culturalmente mais consciente, pois é justamente no estágio inicial da formação e construção do discernimento de um ser humano, que costumes hábitos e a consciência se desenvolvem. O enfoque da Educação Financeira na economia doméstica se revela uma promessa de transformação para a sociedade brasileira que sofre com o consumo exacerbado.

Primeiramente é importante mencionar que, para cada idade do desenvolvimento infantil, o modo com que a criança vê o dinheiro se modifica. Devido a uma cultura consumista, que se baseia ao acreditar que o dinheiro é mais importante que a ética e princípios morais (CERBASI, 2011). Nesse sentido, tem grande valia que a criança cresça tendo esse conhecimento, essa base notória, de forma saudável e de acordo com sua fase de desenvolvimento.

Antes que a criança inicie o ciclo escolar, ela já precisa compreender, saber, entender e vivenciar pequenas noções básicas de Educação Financeira no seu cotidiano, seja num supermercado, dentro do ônibus ou qualquer situação que envolva dinheiro. Ver e acompanhar os seus responsáveis a manusear suas economias já é um belo exemplo e início de Educação Financeira. Fazendo disso uma construção e compreensão maior, usando do lúdico em situações práticas do dia-a-dia. Como menciona Aristóteles (*apud* D'AQUINO, 2008, p. 135). “Não será pequena a diferença, então, se formamos nossos hábitos de uma maneira ou de outra desde a nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, ela será decisiva”.

Constrói-se as bases de nossa relação com o dinheiro até os cinco anos de idade. A partir daí, a tendência a repetir os mesmos padrões de comportamento, sem conseguir estabelecer modificações realmente consideráveis, vai se consolidando no decorrer da vida. Além de desenvolver um modo saudável, responsável e ético na relação com o dinheiro, a educação financeira para crianças prepara para desafios muito específicos ao tempo que vivemos. Assim sendo, por várias razões, a criança, educada financeiramente, aprende melhor a lidar com o dinheiro do que o adulto que perdeu uma condição financeira estável e tranquila. (D'AQUINO 2007).

A relação dinheiro e criança começam bem cedo, aos cinco anos de idade, tendo uma relação indireta, por meio de gastos, presentes e vontades oferecidos pelos pais. Chegando aos 09, 10, 11 anos de idade, muitas crianças começam a receber mesada, despertando o interesse em lidar com seu próprio dinheiro, usando-o com entretenimento e lazer.

Os benefícios da mesada são inegáveis: além de desenvolver o senso de responsabilidade, a administração de uma mesada pode ensinar o quanto pode ser difícil fazer o dinheiro render quando não se tem controle sobre os próprios impulsos de consumo. Muitas crianças e adolescentes gastam além da conta e passam a recorrer sistematicamente aos pais para conseguir mais dinheiro. Se os pais cedem os pedidos, o filho não aprende a controlar os impulsos, e cria a ilusão de que pode gastar sem limites. Quando isso acontece, a mesada perde a sua função. (DOMINGOS, 2008).

Sendo esse o momento ideal para começarmos a introduzir conceitos básicos da Educação Financeira como: juros, vantagens e desvantagens do parcelamento, noção ao dinheiro, relação custo-benefício do à vista ou a prazo. Como menciona Modernell (2013):

[...] um consenso quase absoluto: aqueles que não começaram pelas crianças precisaram dar passos atrás e recomeçar. É mais fácil, mais barato, mais duradouro e mais produtivo investir na educação das crianças do que tentar mudar hábitos de adultos. E educação financeira em essência é isso: bons

hábitos, boas posturas e boas atitudes diante de situações que envolvem dinheiro. (MODERNELL, 2013)

Partindo disso, podemos afirmar que para que aja uma Educação Financeira de excelência; qualidade, é preciso que a escola e a família caminhem juntos, e falem a mesma língua. Criem um elo. Mas para que isso ocorra, os pais devem estar por dentro do assunto, e a escola, como disseminadora de conhecimento/aprendizagem, além de passar a Educação Financeira para seus alunos, deve também, oferecer para os pais e/ou responsáveis (famílias) cursos, palestras, oficinas e outros, para que os mesmos conheçam o assunto e consigam interagir, instruir seus filhos de forma correta. É importantíssimo mencionar, que as escolas precisam qualificar seu corpo docente através, incentivando e oferecendo uma formação continuada para os professores, que são os principais agentes para que esta educação seja inserida na nossa realidade. São eles que serão a peça fundamental para que todas essas ações e planos ocorram.

Com essa tríade: escola – família – aluno; conseguiremos envolver toda comunidade escolar nesse assunto não tão visto dentro da nossa realidade. Formando assim disseminadores, dando-lhes conhecimento e confiança para estarem passando essa importante educação.

Considerações Finais

Nossas crianças hoje são o futuro do nosso amanhã, e para o mundo se tornar melhor, é preciso educá-las e ensiná-las no caminho certo para essa conquista, em busca de um futuro promissor e em busca de um mundo mais respeitado e amado. Portanto, podemos ressaltar que a Educação Financeira chega com essa proposta, de solucionar os problemas que o capitalismo trouxe: O consumo acelerado para ostentar um determinado padrão de vida. O consumismo de ostentação (ter), no qual, as pessoas se achem e julguem melhores, por possuírem e terem mais do que outras. Essa postura inadequada é passada de pais para filhos através do exemplo e da vivência no seu contexto social familiar.

Ao ensinar uma criança, não estamos ensinando apenas ela, e sim todos os que a cercam, desde familiares a amigos. É como se fosse plantar uma planta, ela cresce e com a ajuda do vento ela semeia suas sementes. Assim como as crianças, crescendo disseminadoras e multiplicadoras, passando para todos os que a cercam os seus conhecimentos. E a escola fazendo disso, um meio para transpassar a Educação Financeira, não só para alunos e sim para todos. Então, aplicar a Educação Financeira para as crianças do Ensino Fundamental tem suma importância, porque elas aprendem melhor a lidar com o dinheiro quando possuem essa educação, do que um adulto que teve que aprender com os erros e suas frustrações. Nesta fase forma-se a visão da criança com dinheiro, lógico, espelhando-se no seu contexto familiar. Em contrapartida, ela poderá mudar a maneira como seus pais veem o dinheiro, juntamente com o auxílio da escola, passando a Educação Financeira de forma lúdica, transversal e interdisciplinar. A Educação Financeira no Ensino Fundamental anos iniciais deve se passada com devido cuidado e atenção, pois segundo especialistas, isso poderia cultivar desde criança a cultura de planejamento com seus gastos, o consumo consciente, e outros benefícios. Tendo condições dos alunos aprenderem assuntos como: consumo saudável, o real valor do dinheiro, cultura de planejamento, poupança, juros, lei da oferta e da procura, ética, inflação, bancos e suas funcionalidades e outros.

Corroborando tais ideias, consideramos que a melhor forma de se lidar com o tema e os alunos do Ensino Fundamental é recorrendo aos recursos da ludicidade. Ou seja, a escola deve investir em recursos que incentivem e motivem as crianças a gostarem da Educação Financeira, e não vê-la apenas como um conteúdo de Matemática que a maioria se amedronta.

E sim, utilizarem-se jogos, projetos, livros paradidáticos, buscando, pelo lúdico a motivação e a alegria de estudar o dinheiro e seu envolvimento.

Referências

ANNUNCIATO, Pedro. **BNCC inclui educação financeira em matemática**: base coloca o assunto entre os temas transversais que deverão aparecer nos currículos de estados e municípios. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9798/bncc-inclui-educacao-financeira-em-matematica>. Acesso em: 23 maio 2018.

ARAÚJO, F. C.; CALIFE, F. E. **A história não contada da educação financeira no Brasil**, 2014. Disponível em: <https://www.boavistaservicos.com.br/wp-content/uploads/2014/08/A-hist%C3%B3ria-n%C3%A3o-contada-da-educa%C3%A7%C3%A3o-financeira-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 110p

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.

BRANCO, Sandra. **Meio ambiente e educação ambiental na educação infantil e no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 maio 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010**. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL/ENEF. **Estratégia Nacional de Educação Financeira – Plano Diretor da ENEF**: Anexos. 2011. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/legisla%C3%A7%C3%A3o/Default.aspx>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 146p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 437p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos; Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDAS, Savana. **Pais e mães enfrentam o consumismo infantil no Dia das Crianças**. Out. 2011. Disponível em: <http://www.ecodesenvolvimento.org.br/posts/2011/outubro/pais-e-maes-enfrentam-o-consumismo-infantil-no-dia>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CERBASI, Gustavo. **Pais inteligentes enriquecem seus filhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. 176 p.

D'AQUINO, Cássia de. **Educação financeira**. Como educar seus filhos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

D'AQUINO, Cássia de. **História do dinheiro**. Abril, 2008. Disponível em: <http://educacaofinanceira.com.br/index.php/familias/conteudo/497>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DOMINGOS, Reinaldo. **Mesada é ferramenta para educação financeira: A Educação Financeira das crianças deve começar desde cedo**. Assim, além da escola, os pais possuem um papel fundamental nesse processo. Um artifício para inserir os filhos no mundo da educação financeira são as mesadas. 2008. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/noticias/negocios/mesada-e-ferramenta-para-educacao-financeira/16091/>. Acesso em: 29 maio 2018.

FERMIANO, Belintane Maria. **Educação para o Consumo: uma proposta transversal para o ensino de história**. 2016. p. 25. História & Ensino, Londrina, 2016.

LOBBE NETO. PLC - **Projeto De Lei da Câmara, nº 171 de 2009**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/93105>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MODERNELL, Álvaro. **A importância da educação financeira infantil**. 2013. Disponível em: <http://cnseg.org.br/cnseg/servicos-apoio/noticias/a-importancia-da-educacao-financeira-infantil.html>. Acesso em: 13 jul. 2018.

OECD. **Improving financial literacy: analysis of issues and policies**. Paris: Secretary General of the OECD, 2005.

SILVA, A. M.; Powell, A. B. Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. XI Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba, 2013. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/2675_2166_ID.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

STEPHANI, Marcos. **Educação financeira: uma perspectiva interdisciplinar na construção da autonomia do aluno**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS: PUCRS, 2005.

VEIGA, Alexandre Menezes; OLGIN, Clarissa de Assis. **Investigação da temática educação financeira no ensino médio constante na legislação brasileira**. 2018. 18 f. (pós-graduação), Universidade Luterana do Brasil, 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/688>. Acesso em: 11 maio 2018.

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÕES E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tatiele Almeida Dias⁹
Márcia Fonseca Soutello Moreira Raymundo¹⁰

Introdução

Sendo a escola de Educação Infantil um espaço de inúmeras experiências e descobertas, a Matemática deve entrar nas práticas investigativas dos professores. O importante é que as experiências deixem de ser ocasionais e passem a ser intencionais e o lúdico, além de dinâmico, faz com que os alunos sintam maior prazer em aprender.

As brincadeiras podem contribuir de maneira significativa no desenvolvimento integral das capacidades e habilidades, no aprimoramento do raciocínio lógico, desenvolvendo a criatividade, melhorando seu conhecimento. O professor utilizará as brincadeiras como recursos que o auxiliará no procedimento de desenvolvimento metodológico.

A aplicação de brincadeiras na Educação Infantil é essencial e necessária relevância para a evolução das crianças, sendo simplificador e favorável no procedimento de ensino aprendizagem. As brincadeiras conduzidas e orientadas constituem em uma ajuda metodológica significativa, pois, por meio delas, os alunos podem “brincar” “criar”, “pesquisar” com a Matemática. Com a exploração desse momento pedagógico é possível fundamentar, de forma importante, a formação e aquisição de novas ideias ou pensamentos matemáticos. Tendo em vista o conhecimento da criança, considera-se de necessária relevância que ela entenda os métodos e seus registros em diferentes situações propostas, onde a educação lúdica apresenta-se como ação essencial e a utilização das brincadeiras refletirão em todo o segmento escolar.

1 Referencial Teórico

A Educação Infantil contempla crianças de 0 a 5 anos e é assinalada por uma fase de conquista, exploração e conhecimentos intensos que tem forte ação nos níveis de ensino seguintes.

A Matemática está em nossa vida desde o nascimento, onde tudo ao redor se apresenta em grandezas, quantidades, medidas, números, cálculos, formas geométricas; por meios de diálogo que representam uma imensidão de informações da linguagem Matemática, não é uma disciplina complexa e nem difícil de instruir e entender, ela carece meramente de uma aplicação metodológica agradável e exercício que simplifique o entendimento dos alunos na instrução e no conhecimento, e a brincadeira deve abranger um lugar no plano de aula do professor, sendo um método pedagógico que incentiva o aprendizado. As brincadeiras são

⁹ Possui graduação pela Universidade de Vassouras (2018) em Licenciatura em Pedagogia. Formação de Professores pelo Colégio Estadual Nilo Peçanha (2013). Atualmente exerce a função de Professor II na Prefeitura Municipal de Volta Redonda, RJ.

¹⁰ Possui graduação pela Universidade Severino Sombra (USS) em Licenciatura em Matemática, Pós graduação (Latu Sensu - Especialização) em Educação Matemática e Pós graduação (Stricto Sensu - Mestrado) Profissional em Educação Matemática. Atualmente exerce a função de Professor Assistente III lecionando no Curso de Pedagogia nas disciplinas de Estatística na Educação e Metodologia do Ensino da Matemática I e II. Ocupa a função de professora responsável pelo laboratório "A criança e a Matemática". Ocupa na Rede Estadual de Ensino o cargo de Professor docente I lecionando a disciplina de Matemática em todos os anos do Ensino Médio.

meios lúdicos que operam como simplificadores do conhecimento da Matemática, que colaboram para a evolução da criatividade e da imaginação das crianças. A concepção do pensamento matemático pelas crianças acontecerá de maneira despreocupada com as brincadeiras, pois elas são elementos de incentivo, que proporcionam situações livres, num fantástico mundo imaginário.

Considera-se que as brincadeiras estão presentes no cotidiano das crianças, sendo atividades naturais, onde o conhecimento acontece através das relações com as demais crianças e com os objetos a sua volta.

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010 p. 1).

Desta forma, a execução de brincadeiras na rotina escolar da Educação infantil vira essencial já que, através do brincar, as crianças, além de evoluírem seus próprios conhecimentos, entendem e começam a respeitar normas e regras de convívio. Além disto, o brincar é capaz de aumentar a autoestima da criança possibilitando a ela bom humor.

Na Educação Infantil, as brincadeiras proporcionam às crianças se expressarem através da aplicação diária de exercícios coordenados que as fazem evoluir suas habilidades motoras cognitivas e comunicativas.

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto afetuoso equilibrado, e consciente. (VELASCO, 1996, p. 78).

Os exercícios lúdicos são de suma relevância para o progresso sociável, cognitivo, afetivo, na convivência com os outros e no método de aprendizagem da criança.

Ensinar Matemática é ampliar o raciocínio lógico, a imaginação, o pensamento e a competência de solucionar dificuldades e problemas. Por esse motivo, temos que buscar possibilidades para motivar as crianças a desenvolver a concentração, o pensamento cooperativo e criativo promovendo a comunicação e convívio com outros. As brincadeiras são métodos pedagógicos eficientes para a formação do pensamento matemático, já que o lúdico é conceituado como um método pedagógico de grande relevância para o progresso do aluno.

O ensino de Matemática é importante também pelos elementos enriquecedores do pensamento matemático na formação intelectual do aluno, seja pela exatidão do pensamento lógico-demonstrativo que ela exige, seja pelo exercício criativo da intuição, da imaginação e dos raciocínios indutivos e dedutivos. (SOUZA, 2001, p. 27).

O ensino da Matemática nas séries iniciais deve dar preferência ao desenvolvimento do pensamento das crianças diante acontecimento considerável de aprendizagem, sendo que o

ensino por intermédio de brincadeiras deve acontecer de forma a amparar no ensino do conteúdo possibilitando a aquisição de capacidades, competências e habilidades da criança.

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências (...) A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada (PIAGET, 1976, p. 73).

O lúdico e as brincadeiras Matemáticas proporcionam uma aprendizagem com alegria na infância, pois o incentivo é essencial e necessário para a evolução da criança como um todo. Os jogos, as brincadeiras, os exercícios lúdicos provocam o entusiasmo, movimento e a imaginação das mesmas. É necessário respeitar cada fase da evolução infantil, a fim de que se transformem adultos capazes a encararem quaisquer obstáculos com responsabilidade.

Na pré-escola, a matemática não deve ser vista como disciplina ou matéria escolar, mas como uma atividade do pensamento que está em permanente relação com suas atividades diárias na escola, em casa ou em qualquer outro lugar. (...) Essas atividades referem-se à aquisição da noção de conservação, classificação, seriação, de espaço, tempo, velocidade, distância, causalidade, tamanho, espessura, peso, dentre outras. Tais atividades devem estar integradas com outros objetivos como o desenvolvimento da coordenação motora, do desenvolvimento social e outros (ARANÃO, 1996, p. 20).

O ensino livre e também direcionado é essencial nesta fase da vida, pois na Educação Infantil a Matemática propicia uma melhor concepção do mundo, no desenvolvimento integral e nas habilidades e capacidades da criança, proporcionando que o aluno seja capaz de checar erros, além de contribuir para a resolução de problemas e implicações.

Um dos princípios de Piaget (1976) é que ensinar Matemática na Educação Infantil vai muito além de ensinar a contar.

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências (...) A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada (PIAGET, 1976, p. 73).

Verifica-se a importância de oportunizar situações que levem os alunos a desejar solucionar, a pensar quais ferramentas pode ser utilizadas e a partir daí ir convivendo progressivamente com a Matemática.

Segundo Brasil (1998) é relevante:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p. 23).

Nesta fase de ensino, a criança está no período pertinente para a expansão do

pensamento lógico. Sendo assim, lecionar Matemática na Educação Infantil vai muito além de ensinar a contar, ela é imprescindível com intuito que o educando se torne um cidadão crítico, pensante e capaz de argumentar sobre decisões referentes à sociedade. À vista disso, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998). Ele foi criado com a intenção de direcionar os professores e outros profissionais da Educação Infantil e define os objetivos e conteúdos a serem trabalhados nesta fase e é dividido em dois âmbitos de experiência designados a formação pessoal e social e o conhecimento de mundo.

Nesta fase a importância da Matemática para a aprendizagem intervém na compreensão de fatos da vida que antes não eram compreendidos e que agora vão se transformando, podendo assim atuar na resolução de problemas em sala de aula e nas vivências do cotidiano. A execução diária do ensino de Matemática tem que se tornar prazeroso e compreensível, pois com isso é possível vencer etapas e ir progredindo progressivamente no ensino. O professor ao ensinar e ser o mediador na construção do conhecimento pode incentivar as crianças a relacionar qual sentido os assuntos colocados em sala de aula se encaixam por algum lugar que já tenham passado, podendo ser trabalhado sobre compras, repartição de objetos, as formas de objetos mais utilizadas em casa e com isso ir familiarizando gradativamente com as práticas matemáticas.

O ensino da Matemática na Educação Infantil pode ser realizado de várias maneiras, construindo significado e atividades diferenciadas para que as crianças possam associá-las mais facilmente e a ludicidade é um caminho propício nesse ensino, ocasionando para os infantes desafios, soluções, formação de atitudes, intuição e estratégias a partir de jogos, brincadeiras e construção de materiais para esse fim.

Segundo Piaget (1967) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

1.1 A relação entre a Matemática e a Brincadeira: a Importância do Brincar Protagonizado na Educação Infantil

Piaget (1971) considera que a construção cognitiva sobrevém como repercussão de múltiplos elementos: maturação, experiência, transmissão educativa, e um equilíbrio por autorregulação. Piaget (1971) demonstra diferenças entre a experiência física e o saber lógico-matemática. A experiência física abrange a prática imediata sobre o objeto: pegar, manusear, dobrar, jogar, bater e propicia a descoberta de características como tamanho, forma, cor, peso, inerentes aos objetos. Neste contexto os objetos são fatores do físico. Agora o saber lógico-matemática, assimila a articulação de práticas que a criança desempenha acerca dos objetos, realizando e incorporando junção entre eles.

Com o decorrer do tempo, foi possível perceber a necessidade de se realizar debates com o intuito de obter novas propostas e medidas no que diz respeito às formas de ensino nas escolas. O método tradicional não alcança todas as potencialidades da criança, as informações meramente depositadas nos alunos não os ajudam no total desenvolvimento de suas habilidades e não permitem que eles se tornem, de forma menos mecânica, seres sociais, críticos e capazes de desenvolver sua autonomia. Dessa forma, e através de muitos estudos, surgiu a ideia de aprender de um modo lúdico, fazendo uso de algo que já é familiar para a criança, ou seja, o brincar, segundo Velasco (1996):

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores

possibilidades de se tornar um adulto afetuoso equilibrado, e consciente. (VELASCO, 1996, p. 78).

É necessário destacar a importância do brincar vinculado ao processo ensino-aprendizagem, pois partindo desse método o professor facilita a compreensão dos conteúdos, apresentando uma forma mais simplificada e prazerosa de ensino. A ludicidade permite que o discente se desenvolva e adquira novos conhecimentos de maneira criativa e descubra diversos aspectos relacionados ao que o cerca como, por exemplo, noções de regra e convívio em sociedade, aceitação de si e dos outros e autonomia para resolver situações-problema.

Para Velasco (1996), as brincadeiras aproximam o crescimento, assim como a socialização e a aprendizagem. É nesse instante que a criança sente entusiasmo em realizá-las, por isso possibilita a ela todo o crescimento sem esforço. Independente do tempo e da cultura, as crianças em todo o tempo brincaram e brincam, isto é, elas brincam e aprendem da forma de que mais apreciam.

Por esse motivo ressaltamos a importância da utilização do brincar em situações matemática na Educação Infantil, fato com que permitira ao aluno o crescimento do raciocínio, a construção do conhecimento de número e a competência de desenvolver o raciocínio lógico. A brincadeira mostra-se como estruturadora da aprendizagem.

Por compreender que a brincadeira está presente em diversas práticas na rotina das crianças, e que ela está vinculada independentemente da sua utilização pedagógica, brincar não é estudar nem trabalhar, porque brincando, o aluno aprende, acima de tudo, a entender e a compreender o mundo social que o envolve. O ensino de Matemática está evidente nos variados encontros da vivência da criança, auxiliando conseqüentemente para a educação na pré-escola e conferindo-lhe suporte para as etapas consecutivas, visto que a criança carrega com si cognições introdutórias que vão se transformando e se aprimorando no decorrer da fase escolar, e que o docente permanecerá acompanhando-a a ser um indivíduo independente a dispor do conhecimento do ensino da Matemática. O lúdico por sua vez, é um dispositivo significativo para a evolução da criança uma vez que é considerado imprescindível na metodologia de concepção de discernimento na didática infantil, visto que ela propicia o saber, auxiliando o diálogo, e conseqüentemente atuará a fim de que a criança compreenda a sociedade em que se encontra inclusa.

2 De que Maneira os Conceitos Matemáticos são Trabalhados com Crianças na Educação Infantil

A palavra Matemática é instantaneamente associada a números, quantidades e cálculos, mas é necessário refletir que ela vai muito além desse conceito preestabelecido. De acordo com Emilia Ferreiro: As crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas antes da escola [...] Iniciam o aprendizado do uso social dos números e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender. (EMILIA FERREIRO, 2001, p. 98), Desta forma, quanto mais cedo forem trabalhados os conceitos matemáticos melhor será o resultado no futuro, quando os alunos terão que enfrentar uma Matemática um pouco mais complexa. Segundo Lorenzato (2006), independente da filiação teórica que os estudiosos em Matemática se encontram, o ensino da disciplina na educação da primeira infância deve se apresentar em três campos: o espacial, que está relacionado à geometria; o numérico, que diz respeito ao estudo da aritmética; e o campo das medidas, que se tornará uma ponte para interligar a geometria e a aritmética. Entretanto, para que esses campos conceituais sejam bem desenvolvidos, é necessário que os alunos aprendam as noções básicas dos conceitos físicomatemáticos, como por exemplo, a respeito de tempo, lugar, tamanho, quantidade, forma, entre outros.

Vygotsky (1998) trabalha com duas colocações básicas: a linguagem como finalidade de troca social entre as pessoas, e o pensamento desenvolvido, que dispõe o real, ligando todos aos acontecimentos de uma mesma classe em uma mesma categoria conceitual. A Matemática se evidencia de forma intrínseca ou extrínseca nas duas funções, já que em acontecimentos sociais, econômicas ou culturais a língua e a Matemática são utilizadas para manifestar os fenômenos que decorrem da essência da linguagem: o ato de se comunicar. Nesse sentido [...] tanto a Matemática quanto a Língua Materna constituem sistemas de representação, construídos a partir da realidade e a partir dos quais se constrói o significado dos objetos, das ações, das relações. Sem eles, não nos construiríamos a nós mesmos enquanto seres humanos (MACHADO, 2001, p. 83). Portanto, é indispensável estimular o discurso dos alunos acerca dos processos mentais básicos na aprendizagem da Matemática, para que dessa forma eles se tornem capazes de opinar, argumentar, imaginar possibilidades, confrontar e se necessário mudar de opinião e aceitar a do outro, pois consegue entender que esta, no momento é a que melhor explica a situação, e está mais próxima de ser válida.

3 Tipos de Brincadeira: Aspectos do Planejamento de Atividade com Brincadeiras.

Há diversas especificações para as brincadeiras. Usaremos proposta pelo RCNEI (BRASIL, 1998): Brincadeira de faz de conta que enviam ao jogo simbólico, brincadeira de construção e brincadeiras com regras.

As brincadeiras com regras representam um cenário para exploração da cultura de diferentes povos das regiões do Brasil e do mundo. Com essas brincadeiras podemos viajar no tempo relembrando as brincadeiras do passado, passando de geração para geração que também é ensinada hoje nas escolas. As regras das brincadeiras exigem compreensão ao cumprimento de normas e confronto de situações de perdas e erros. Em relação ao conceito de brincadeiras de regras são atividades organizadas, realizada com metas divertidas que, em poucos acontecimentos, são usados como recurso pedagógico. Normalmente, envolve o incentivo cognitivo ou físico, auxiliam para desenvolver habilidades práticas, servem como forma de exercício ou realizam um papel educativo.

Para Piaget (1978) as brincadeiras de regras iniciam-se dos seis anos em diante e nunca mais se ausenta. Porém, é significativo que não ultrapasse e se respeite o período de cada criança para que não sejam gerados outros problemas inclusive de interação, já que o procedimento é único para cada criança. O autor destaca dois modelos em relação às regras: as transmitidas e as naturais.

As regras transmitidas representam aos jogos que se determinam por meio das gerações anteriores. Já as regras naturais se representam aos jogos de natureza momentâneos.

As brincadeiras de construção são realizadas com vários elementos, como blocos de construção, peças de encaixe, garrafas pet e entre outras peças plásticas. Com essa brincadeira identificamos dois momentos importantes de atuação das crianças. No primeiro elas aprendem a explorar e observar os materiais, descobrir suas finalidades e experimentar ações possíveis com os objetos, como: empilhar peças, encher o balde com água, entre outras. As perguntas o que é isso? Para que serve isso? São as ações frequente que rodeiam as crianças nessa época onde elas estão aprendendo a descobrir para que serve cada peça. No segundo momento, as crianças tentam responder à pergunta. O que posso e quero fazer com este objeto? E com base nisso definem e ordenem as ações durante as brincadeiras. Essas brincadeiras e jogos são considerados estimulantes para as crianças. Com eles a criança constrói prédios, casas, castelos, torres, castelos de areia e locais para brincar simbolicamente, isso ocorre quando a criança faz ordenações sobre as peças. São responsáveis por aquisição da evolução motora e intelectual da criança, tais como a seriação, classificação, a estabilidade, equilíbrio, as noções de grande porção, peso e grandeza, bem como a diferenciação de cores e formas, associar, agrupar, combinar, modificar e transformar objetos são formas de aprendê-los. Kishimoto

(2011) expõe que quando a criança cria, constrói, modifica e, até mesmo destrói, ela põe em prática seu mundo imaginário, além de manusear os objetos, expõem seus desejos e representações através dessa brincadeira, o que torna mais fácil para psicólogos e educadores diagnosticarem possíveis problemas com essa criança no futuro. Brincar e jogar são atividades pedagógicas, e estimular sua aplicação na escola e em casa e amparar a criança a conseguir e assimilar conceitos essenciais tanto no ensino da língua como no ensino da Matemática. Brincar e jogar, além de ser um entretenimento divertido, também são ótimos estimuladores do pensamento.

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças pretendem transformar a realidade em fantasia em função de suas imaginações e de seus desejos. As crianças atribuem vários papéis e atuam constituindo correspondência entre a realidade e o imaginário. São fundamentais os elementos e as matérias que formam o cenário das brincadeiras do faz de conta. O espaço onde acontecerão as brincadeiras deve incluir vários materiais que incentivam as imaginações, curiosidades e a vontade de se apresentar, como as caixinhas com óculos, tiaras, roupas e outros aparatos de vestimentas onde poderão intensificar suas imaginações. Jogo simbólico, também conhecido como faz-de-conta, defina-se por reinventar a realidade usando métodos figurativos, ele estimula a criatividade e a imaginação das crianças, contribuindo para a interpretação do mundo real. É classificado pelos autores (KISHIMOTO, 2005), (OLIVEIRA, 2013) e o (Referencial Nacional para Educação Infantil, Brasil, 1998) como indispensável para o progresso e evolução, contribuindo para a comunicação com o outro e proporcionando a expressão da compreensão e das emoções de experiências na ligação que a criança estabelece com a realidade. Segundo Kishimoto (2005), ela aparece nas representações e na linguagem, quando a criança completa seus dois ou três anos e começa a lidar com o significado dos objetos e expressar seus sonhos e fantasias, aprendendo a atribuir papéis que vivencia em seu enredo social.

Na Educação Infantil as brincadeiras favorecem a submersão em diferentes experiências ou vivencia dependente da finalidade educativa, de ensino e aprendizagem que condicionam o planejamento do professor: as possibilidades de escolha das crianças para decidir qual brincadeira querem experimentar, os materiais providenciados a elas; o espaço apropriado para as brincadeiras dentro ou fora da sala de aula, o tempo atribuído as brincadeiras; a forma de organização em pequenos grupos; a presença, ou não de regras explícitas que defendem a atuação da criança na brincadeira.

Considerações Finais

O presente trabalho teve o propósito de entender quais as diferentes maneiras de abordagem dos conceitos matemáticos por intermédio de brincadeira e quais conceitos podem ser elaborados por ela e mostrar que o conhecimento na Educação Infantil torna-se indispensável.

A Matemática é uma disciplina que nos segue desde nossos primeiros meses de vida. Aprendemos desde pequenos a contar a idade, partes do corpo, número de familiares etc. O conhecimento é de grande relevância em qualquer fase, pois estará sempre presente em todos os instantes de sua vida, da mesma maneira que o brincar estará, do mesmo modo, em todos os momentos da criança, porém orientada por situações de ensino-aprendizagem da Matemática.

No decorrer da pesquisa, procuramos destacar que as brincadeiras evoluem a criança completamente e estimulando-a para a aprendizagem. Compreendemos a relevância da prática na primeira infância e que a ligação da brincadeira com a Matemática torna a curiosidade, o entusiasmo, o entendimento, a compreensão e o aprendizado da criança mais agradável e divertido e menos difícil e complicado. As crianças nesta fase desenvolvem conceitos significativos dos quais desfrutarão por toda vida. Na Educação Infantil, o brincar além de

possibilita a alegria e o divertimento, evolui a criança em seus aspectos: afetivo, social, linguístico e cognitivo. É essencial no procedimento de concepção de conhecimentos, pois ela simplifica o compreender, entender e o aprender e colabora para a comunicação e relação, e, por consecutivo estará fazendo com que a criança esteja compreendendo a sociedade na qual está inserida. Assim sendo, a inserção do brincar no processo de ensino da Matemática propicia a criança um modo de aprender mais criativo na qual ela estará aprendendo sem ter medo e se sentindo mais motivada a aprender e a procurar novos conhecimentos. Ao executar a brincadeira, o professor produz um espaço de relação e comunicação no qual a criança investiga o mundo e desenvolve os conhecimentos. O brincar cumpre um papel importante e requer atenção dos professores que atuam na Educação Infantil.

Ensinar Matemática através de brincadeiras é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nós como educadores, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas. As brincadeiras, se convenientemente planejadas, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

Neste sentido, percebemos que é importante para as crianças a construção gradual do seu conhecimento, aprendendo aos poucos as noções matemáticas, através do brincar.

Referências

ARANÃO, Ivana Valéria Denófrío. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO. **Disciplina: jogos e brincadeiras**, 2010. Disponível em: <https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Pedagogia/Disciplina-Jogos-e-Brincadeiras-1106872.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, José Nilson. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Vera Lucia. **Objetivo**: segundo Piaget (1967), "o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. **Disponível em**: <http://britovera1234.blogspot.com/2016/11/objetivosegundo-piaget-1967-o-jogonao.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de. O faz de conta e o desenvolvimento infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n12013/Elisangela.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

PIAGET, J. O. **Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976. Disponível em: https://www.unicead.com.br/areadoaluno/file.../piaget_psicologia_e_pedagogia.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REAME, Eliane *et. al.* **Matemática no dia a dia da educação infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias**. Saraiva, 2013.

SOUZA, A. **Educação matemática**. Disponível em: <https://pt.essays.club/Diversos/Outros/A-Educação-Matemática-40273.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar, o despertar psicomotor**. Editora Sprint, Rio de Janeiro, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Acesso em: 29 Out. 2018.

PARTE III
FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

Nos capítulos desta seção "*Família e Educação*", apresentamos "*O Afastamento da Família no Processo de Aprendizagem*" de autoria de Santos e Medeiros e "*Família e Escola: Uma Relação Divergente na Contemporaneidade*" de autoria de Santos e Rodrigues, tema recorrente nos debates acadêmicos e no meio em que ocorrem as atividades escolares, gerando conflitos entre gestores, professores, pais e alunos.

No capítulo "*O Afastamento da Família no Processo de Aprendizagem*" de autoria de Santos e Medeiros, analisam o papel fundamental da família junto a escola, destacando o papel da primeira na educação de valores e a segunda responsável pelo ensino. Devido as novas formações familiares e os seus respectivos ajustes na sociedade contemporânea delegam à instituição escolar a educação e o ensino das futuras gerações.

No capítulo "*Família e Escola: Uma Relação Divergente na Contemporaneidade*" de autoria de Santos e Rodrigues é debatido sobre a verdadeira função da escola na formação integral do aluno e a participação da família que mudou sua formação estruturalmente na sociedade atual, apontando o seu papel ao longo dos séculos e o embates na atualidade em relação à educação de seus filhos.

Esta realidade merece ser questionada e debatida entre todos os envolvidos na comunidade escolar, indicando a cada um deles o papel que deve ser desempenhado para que a engrenagem possa funcionar sem problemas.

Cabe a cada um refletir o significado do que é ensino e do que é educação. E ainda, a família deve refletir sobre a sua presença e atuação no ambiente escolar de forma a proporcionar segurança emocional para seus filhos e a escola em proporcionar um ensino de qualidade.

Angelo Ferreira Monteiro

O AFASTAMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Amanda Aparecida Ferreira dos Santos¹¹
Maria Luiza Delgado de Medeiros¹²

Introdução

O presente artigo aborda um tema atual, a posição que a família tem tomado em relação ao seu papel na educação formal e informal dos seus filhos. Segundo Fagundes (2001) a crise social em que a sociedade se encontra, está diretamente ligada aos valores que estão sendo perdidos e esquecidos por aqueles a quem cabe a responsabilidade de transmiti-los e o desconhecimento daqueles que deveriam estar aprendendo, seja por ensino direto ou por observação do comportamento do outro. O trabalho pauta-se nas leituras e opiniões de muitos autores e seus relatos, que a vida em comunidade de cada criança, começa em casa, em meio aos seus, sendo de responsabilidade da família transferir todo conceito de honestidade e valores na formação do caráter, isto por sua vez já constitui o educar. É nítida a força e importância que a concepção de família tem para com os direcionamentos atuais e futuros de nossas crianças. Sendo considerada a sua segunda casa, a escola contemporânea vem assumindo um papel que não lhe cabe, onde por sua vez acaba por suprir as ausências familiares causando um desequilíbrio no processo de aprendizagem.

É imprescindível a parceria entre a família e a escola para o sucesso escolar e social das crianças, ambas devem seguir os mesmos princípios e critérios para que os objetivos propostos sejam atingidos com êxito.

Para Piaget (1994) o desenvolvimento moral da criança se dá de forma conjunta ao desenvolvimento lógico e o processo de adaptação ao meio e as regras. A construção cognitiva está associada a sua acomodação com o meio, diante da necessidade de desenvolvimento da autonomia e compreensão do que seja valor, e dos níveis que eles abrangem no comportamento humano.

Pode-se definir um bom pai ou uma boa mãe como alguém capaz de transmitir aos filhos valores como honestidade, empatia, autoconfiança, bondade, cooperação, autocontrole e alegria. (STEINBERG, 2005.). Muitos responsáveis se tornam omissos a sua responsabilidade de educar e formar, portanto para que a educação seja plenamente transformadora, cada um tem que estar ciente de suas atribuições na vida da criança.

A metodologia utilizada é de cunho explicativo e está focada na leitura de obras, artigos, autores tais como: Ariés, Fagundes, Freire dentre outros, observando ao longo do trabalho as intervenções de alguns autores e de dados retirados de *sites* e artigos publicados.

1 Família: Novos Contextos Familiares

As famílias atuais estão se reestruturando e se encaixando nas formas recentes e

¹¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras. cursando Pós-Graduação - EAD no Grupo Educacional Faveni. Estudante de Língua Brasileira de Sinais. Professora Particular.

¹² Professora Assistente e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, Docente do Curso de Pedagogia, Diretora dos Cursos Profissionalizantes do Colégio Sul Fluminense de Aplicação da Universidade de Vassouras. Docente e Inspectora Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em História Social (USS). Pós Graduação em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras), Pós-Graduação em Inspeção Escolar (Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM) e Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras)

oriundas das mudanças na sociedade, o que acaba por gerar conflitos entre as famílias tradicionais e as novas formas de relações.

Hoje a família não é mais composta por pai/mãe/filho, ela está organizada de várias formas, passou por diversas transformações e toda mudança exige ressignificação de papéis. Os aspectos sociais, políticos e econômicos contribuíram significativamente para a formação da família contemporânea.

De acordo com as modificações ocorridas na sociedade, novos modelos de família foram surgindo e nem sempre compostos por pai, mãe e filhos.

A nova visão social, política e econômica colaborou para a formação da família contemporânea.

Segundo Parolin (2005), a família de ontem era mais sólida, tinha consciência de suas responsabilidades e as priorizava, o sistema econômico era mais estável tranquilizando as famílias, os valores eram mais determinados e o homem possuía costumes bem enraizados.

Ainda segundo o autor, hoje, a vida familiar não é valorizada e preservada, o relacionamento social, costuma estar acima do familiar, a economia é instável gerando intranquilidade, é exigido a flexibilidade do ser humano, não há incentivo ao estabelecimento de metas

As novas estruturas familiares ainda estão se adaptando, transitando dentre as famílias tradicionais. Isto nada mais é do que uma forma de conflito entre os valores tradicionais e as novas relações estabelecidas. Porém é válido levar em consideração a forma como cada família lida com o processo de aprendizagem. Assim de uma maneira geral, sobre o fundamental e insubstituível papel da família na educação da criança, afirma Nérici (1972, p.12) “A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é de melhor forma possível.”

Decididamente não importa se o contexto familiar é constituído por pai, mãe e filho (a), dois pais e o filho (a), duas mães e o filho (a) ou avós que criam os netos, o que verdadeiramente importa são as condições em que esta criança vive, pois o que se espera é que a criança possua um ambiente de afeto, acolhimento e segurança, pois somente assim, com o emocional devidamente estável ela conseguirá se desenvolver de forma plena juntamente com a escola e vice-versa.

A escola entra na vida do aluno com o intuito de prosseguimento da educação previamente iniciada em sua casa. Muitos acreditam que a escola é um local destinado a repassar conteúdos para os alunos, porém sua participação efetiva na vida do aluno vai muito além disso. Seu incansável trabalho é feito para que seus educandos adquiram meios de adaptação à sociedade em que estão inseridos. Mas isso não é um dever só da escola ou da família, mas sim de todos os professores, a escola como um todo e a família, para que juntos promovam a este educando um desenvolvimento de forma plena e contínua para que o mesmo se torne um indivíduo seguro e preparado para lidar e se inserir na sociedade. Quando falamos sobre pleno desenvolvimento, estamos falando de fazer com que este aluno aflore sua inteligência e diversas habilidades, mas sempre respaldado também pela lei.

Consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que tem como finalidade preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. A escola não pode e não deve arcar com obrigações que devem ser realizadas em casa e vice versa, pois o que cabe a escola é proporcionar aos seus alunos a interação com seus demais colegas, observar suas vivências, necessidades e emoções sentidas dentro daquele espaço, proporcionando lhes um ensino de qualidade que por sua vez direcione seus discentes à cidadania.

2 A Importância da Família na Formação da Criança para a Vida em Sociedade

A educação dentro dos princípios e valores familiares garante uma base mais sólida e

segura na vida em sociedade. As adversidades culturais e sociais fazem parte do crescimento/amadurecimento e a família deve ser a principal responsável pela formação da consciência cidadã dos seus filhos evitando assim graves consequências que a sua ausência pode gerar.

As transformações ocorridas no papel da mulher no seio familiar alteraram substancialmente o supervisionamento da vida de seus filhos. As influências, quer no campo político, cultural ou quer no campo econômico, modificaram o perfil da mulher afastando-a dos afazeres domésticos e do acompanhamento dos filhos inserindo-os no mercado de trabalho. A inserção no mundo do trabalho acarretou a ausência das famílias no espaço escolar e o acompanhamento pedagógico dos filhos.

Autores afirmam que os primeiros anos de vida são determinantes de todo o processo físico, emocional, social e moral que cada um irá traçar no decorrer de sua história de vida.

Segundo um dos idealizadores do Estatuto da Criança e do Adolescente, o educador Antônio Carlos Gomes da Costa, a partir do momento em que as crianças ficam soltas na comunidade e entregues às diversões eletrônicas, há uma perda de referência em relação aos valores considerados importantes para o desenvolvimento de uma base sólida. Não basta apenas estar presente, é preciso saber educar de forma correta. “O problema, a meu ver, não é o tempo que os pais passam com os filhos. O desafio está na qualidade dessa convivência, que deve ser marcada por um forte componente de presença educativa”, diz Costa. A família pode se fazer presente através de telefonemas em diversos horários que a criança esteja em casa, de bilhetes deixados em lugares de acesso fácil e de tarefas domiciliares.

A omissão da família na base afetiva e da educação leva a escola a desempenhar o papel de primeira formadora da consciência cidadã das crianças. Quando a família não dispõe de tempo para acompanhar a vida escolar dos seus filhos a mesma além de ficar fragilizada pode desenvolver carências que vão além dos muros da escola.

A base familiar traz diversos efeitos positivos para a formação dos filhos, dentre elas uma base sólida na afetividade, na segurança e certezas sobre suas possibilidades de aprender.

3 A Importância da Parceria Família/Escola no Processo de Aprendizagem

Família e escola são os principais elos do processo educativo. As consequências dessa parceria entre essas instituições, quer positivas, quer negativas, se eternizam de forma significativa no ambiente familiar e escolar. A construção e o cuidado dessa relação ficam na incumbência da equipe técnico-pedagógica, os pais esperam que a escola tenha um olhar humanitário voltado as necessidades de cada família. Nas situações de conflitos e na busca de soluções costuma acontecer transferências de responsabilidades.

De acordo com López, (2009, p.27) “São os pais os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e tal responsabilidade não se pode passar para outrem”. Portanto podemos dizer que a escola e a família formam uma equipe, e que juntas precisam seguir o mesmo roteiro quanto ao transmitir ao aluno ética, princípios e valores. A direção também faz parte dessa equipe, quanto mais pessoas trabalhando em prol do objetivo traçado melhor.

A partir do objetivo traçado, escola e família precisam proporcionar ao aluno uma forma de aprendizagem segura, de modo que criem cidadãos críticos capazes de lidar com a complexidade imposta pela sociedade.

O trabalho é em equipe, porém cada um tem a função de seguir o seu roteiro individual. A família tem a responsabilidade de escolher a escola com método que mais lhe agrada. Feito isso partimos para um ponto que interfere totalmente no desenvolvimento e processo de aprendizagem do aluno: o contexto familiar em si. O aluno necessita de um ambiente familiar que transmita afeto e segurança, à partir do momento em que a família passar para a criança essa essência do patrimônio cultural, ela própria entenderá que é dela a função de EDUCAR.

A escola por sua vez entra proporcionando ao aluno a busca do conhecimento pertinente e estimulação do conhecimento amplo, pois é de grande importância que o aluno não atrofie sua curiosidade, pois um aluno curioso e questionador tende a não se acomodar diante das adversidades futuras.

Costuma se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, a função da família é oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo para que possam fazer frente ‘as necessidades competitivas do mundo na luta pela sobrevivência’” (OSORIO, 1996, p. 82).

Segundo Regis Morais (1989), para que ocorra o aprendizado é preciso uma parceria entre o educador e uma participação efetiva dos familiares na vida escolar do aluno, “o ensinante e ensinando, respeitando os limites de cada um e sua privacidade.” O mundo, a sociedade, também educa, nós somos marcados por eles, e podemos aprender a todo o momento. É preciso a participação da família nesse aprendizado, a qual já deu início à socialização.

4 Família e Escola: Encontros e Desencontros

É fato que há um questionamento sobre o afastamento da família no processo de aprendizagem do filho, mas é necessário avaliar bem os motivos que acarretam tal acontecimento. Na atualidade, as escolas se mostram abertas para os pais, quando esses se interessam e cogitam algum tipo de participação ou simplesmente colocam suas opiniões a disposição da escola que se dizia aberta ou a mesma procura um meio de se fechar. É preciso estabelecer um limite entre família e escola? É contraditório, pois queremos tanto a família inserida nos projetos e quando ela se aproxima a própria escola se fecha. A escola realmente mudou de alguns anos, está mais acessível, porém, nem tanto quando tenta demonstrar.

Famílias e escolas deveriam compartilhar dos mesmos pontos de vista para não gerar confusão na mente dos moços e evitar que usem as contradições para ganharem força e se rebelarem de uma forma que é nociva à sua formação. (GIKOVATI, 2001, p. 47).

Na concepção de Jardim (2006), a tendência da escola é culpar a família pelas dificuldades de aprendizagem de seus filhos em virtude do não acompanhamento da vida escolar. A participação da família em parceria com a escola é imprescindível para que haja ensino e aprendizagem. É seu papel assegurar a educação e a escola buscar métodos diferenciados para suprir as necessidades dos alunos. Com essa atitude a escola acaba afastando a família do contexto escolar quando é da responsabilidade dos professores que são os especialistas em educação, buscar práticas pedagógicas diferenciadas para que o aluno possa atribuir significado ao currículo.

Portanto, só uma releitura poderá modificar o espaço escolar para solucionar essa dita contradição entre família e escola, e tornar possível a integração de ambas as partes. Não é a escola um local onde ocorre a gestão democrática? Deve e tem por objetivo imperar esta questão, então, é necessário criar motivos para que este intercâmbio aconteça e a escola seja o local onde ocorra a verdadeira educação, a que proporcione ao ser humano caminhos que o levem à excelência.

Considerações Finais

A arte de educar é árdua, complexa e gradativa, somente em parceria se tem resultados expressivos. A família prepara seu filho para ingressar na escola, a partir daí juntos começam a construir os conhecimentos de cidadania e ética. A escola precisa deixar suas portas abertas para que as dúvidas familiares sejam sanadas e eles possam vir a sugerir melhorias para a

instituição, porém a família também precisa estar aberta e atender ao chamado da escola quando solicitada, pois tudo isso ocorre em prol de um único objetivo: a aprendizagem plena do aluno.

A escola, enquanto instituição democrática precisa promover a inclusão social, levando em consideração toda e qualquer diversidade de relações humanas das quais este aluno venha estar inserido cotidianamente. Por isso é de grandiosa importância essa parceria família e escola, que visa abranger as soluções e amenizar as adversidades no cotidiano escolar.

Referências

ARIÈS P. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman, Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

DOMINGOS, B. **A importância de se resgatarem os valores da família à sociedade**. 15 set. 2013. Disponível em: <http://www.edgarlisboa.com.br/a-importancia-de-se-resgatarem-os-valores-da-familia-a-sociedade/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FAGUNDES, Márcia Botelho. **Aprendendo valores éticos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIKOVATE, Flávio. **A arte de educar**. Curitiba: Nova Didática, 2001.

JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

LÓPEZ, Sarramona. **Educação na família e na escola: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1989.

NÉRICI, Imídeo G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

OSORIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAROLIN. Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000. Disponível em: <http://vizo-blog.blogspot.com/2013/09/a-importancia-da-familia-para-formacao.html>. Acesso em: 03 nov. 2018.

STEINBERG, L. **10 princípios básicos para educar seus filhos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DIVERGENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Cíntia Efigênia Souza dos Santos¹³
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues¹⁴

Introdução

Atualmente a relação das instituições família/escola passa por várias divergências quando se relaciona ao papel que cada uma deve desempenhar dentro do processo educativo. Pesquisar sobre tal relação desperta um grande interesse em elucidar qual é, de fato, a responsabilidade da escola sobre a formação integral do aluno, bem como ao que cabe à família, uma vez que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205 diz que:

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

Assim, compreende-se que a família tem a obrigação de acompanhar o rendimento escolar dos filhos, com o comprometimento de mediar sua prática na vida cotidiana. Portanto o objetivo desta pesquisa é investigar a trajetória da família e sua função na educação de seus filhos no contexto escolar, fazendo também, um contraponto sobre o verdadeiro papel da escola na vida da criança.

Percebe-se que a família é o ambiente fundamental de referência, amparo e socialização dos sujeitos, independente da forma como se mostra na sociedade. Ela desempenha uma ampla força no desenvolvimento de valores culturais, éticos e morais, que vêm sendo conduzidos de geração a geração. (OLIVEIRA, 2013)

As mudanças na estrutura familiar têm contribuído para que haja divergência entre a família/escola uma vez que na contemporaneidade a família vem delegando à escola a responsabilidade que lhe compete, assim, além de formação científica a escola tem se responsabilizado também por inculcar valores na educação de seus educandos. Valores esses que vivenciados no ambiente familiar corroboram expressivamente para o desenvolvimento do caráter da criança, para a sua socialização e para a sua prática escolar, pois na sociedade contemporânea é cada vez mais significativa a informação dos pais no que diz respeito à educação dada a seus filhos (TAVARES, 2012).

Segundo Cortella (2017, p.51) “a função da escola é a escolarização: o ensino, a socialização, a construção de cidadania, a experiência científica e a responsabilidade social. Mas é a família que faz a educação”. Por isso é importante o interesse dos pais no desenvolvimento, na formação educacional e do caráter dos filhos.

¹³ Graduada em pedagogia pela Universidade de Vassouras, Vassouras/RJ.

¹⁴ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Pós - Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Em tempos muitos remotos, podia-se dizer que:

[...] educação vem de berço, mas, nos dias de hoje, pergunta-se: De quem é o dever de educar? Da família ou da escola? A questão, converge com as falas esclarecedoras de Delors (2001,p.111) ao afirmar que a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas.(TAVARES, 2012, p. 23).

O trabalho em questão é de cunho bibliográfico dissertativo, fundamentado em artigos e textos de vários autores, leituras e análise de várias obras, que apresentaram aspectos relevantes sobre o assunto.

Partindo dessa premissa, a pesquisa enfatiza a família, conceituação e novas configurações familiares, a escola e os seus aspectos históricos e a escola contemporânea, o papel da família e da escola na educação dos discentes, onde está às principais bases para a criança enfrentar os desafios da contemporaneidade.

1 A família, conceituação e novas configurações familiares

Etimologicamente, são inúmeras as suposições sobre o significado da palavra família. Castro (2007) argumenta que a família tem origem no latim *famulus*, que significa o conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor, representado pelo pater. Já o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) afirma que o termo família, significa vínculo de “pessoas aparentadas que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente, o pai, a mãe e os filhos”.

Entretanto, ao longo da humanidade, sua significação tem sofrido várias mudanças. Na Antiguidade, segundo Leite (2002, p.283), a família era considerada “uma instituição de bases religiosas, uma pequena sociedade com seu chefe e seu governo.” Era formado pelo pai, homem forte que protegia a todo o grupo familiar com autoridade e através da obediência. Considerado, também, o “sacerdote, o herdeiro do lar, o continuador dos avós, o tronco dos descendentes, o depositário dos ritos misteriosos do culto e das fórmulas secretas da oração.” Corroborando tais ideias, Coulanges (2011, p.55) assegura que a família não era apenas um agrupamento de pessoas, mas uma associação religiosa, “um grupo de pessoas às quais a religião permitia invocar o mesmo fogo e oferecer a refeição fúnebre aos mesmos antepassados”.

Nessa época, os conceitos de “família” e “clã” variavam de acordo com cada povo (Egípcios, Mesopotâmios, Hebreus, Romanos, Gregos, etc.) sofrendo transformações com as épocas históricas e as invasões de povos estrangeiros, trazendo novos costumes e tradições. (COTRIM, 2013).

Na Idade Média prevaleceu o tipo de família monogâmica e mononuclear (pai, mãe e filhos) e a Igreja Católica influenciava a organização social e não existia mobilidade social, o nascimento determinava o lugar do indivíduo na sociedade. Inicialmente, a família não era concebida como as de hoje, não existindo sentimento e nem era valorizada. Ariés (1981) explicita que as famílias até o século XVII, viviam em público não havendo vida privada e nem intimidade. Tudo acontecia no espaço público, desde a vida profissional, as cerimônias de casamento, as conversas, os jogos, os espetáculos, e até mesmo, as cerimônias religiosas que davam a bênção no leito nupcial. Somente a partir do final do século XVII procura-se conciliar a doçura e a razão no tratamento das crianças a nível familiar. A partir desta época há uma separação do que corresponde hoje, à vida mundana, à vida profissional e à vida privada. Corroborando tais ideias, Pereira (2007) afirma que a família até o século XVIII era um espaço aberto, com função pública, que não dedicava nenhuma atenção especial às suas crianças. A partir deste século a família começou a se fechar para a sociedade, dentro de seus

próprios muros, como defesa e isolamento do mundo, os pais começaram a se preocupar com a educação e formação profissional de seus filhos, a criança assume então um lugar junto à família.

Já na Idade Moderna e Contemporânea, segundo Welter (2003, p.32), a família vislumbrou novos paradigmas regulamentados pela legislação no que diz respeito ao pluralismo familiar:

Modernamente, a família não se origina apenas dos laços de sangue e do casamento, como também pela união estável e pela comunidade formada pelos pais e filhos (pai e/ou mãe e filho), denominada família monoparental, unilinear, nuclear, eudemonista ou socioafetiva, não sendo mais a família, mas, sim, seus membros o centro das atenções, já que conectada pelo cordão umbilical da afetividade, na busca da solidariedade, da felicidade, do afeto e na promoção da dignidade da pessoa humana.

Através dessa citação, percebemos como as famílias sofreram mudanças consideráveis de acordo com o momento histórico social. Rigonatti (2003) afirma que o século XX foi palco de transformações na estrutura familiar, que deixou marcas profundas de suas origens. A família romana, por exemplo, nos deixou a autoridade do chefe da família, onde a submissão da esposa e dos filhos ao pai era conferida ao homem o papel de chefe e a família medieval eternizou o caráter sacramental do casamento originário no século XVI. Por isso, o século XX foi cenário de grandes transformações que repercutiram na instituição familiar como: o aumento dos divórcios, inserção da mulher no mercado de trabalho para que pudesse tomar conta de sua família, pois na maioria das vezes chefiavam sozinha a casa e seus filhos sem a presença do pai.

Já Turkenicz (2011, p.12) sustenta que “a família nuclear foi a configuração hegemônica durante boa parte do século XX. Pai, mãe e filhos estavam instalados em uma relação afetivamente próxima e muito estreita”. Argumenta ainda, que a família nuclear, que tinha o pai como figura principal foi perdendo seu *status* de grande patriarca. A mulher e os filhos que muitas vezes eram ignorados, agora conquistam um novo patamar na família, inclusive com direitos de fazer suas próprias escolhas.

Corroborando tais ideias, Paniagua e Palácios (2007) argumentam que a família nuclear (pai-mãe-filhos biológicos) está cada vez mais restrita, com o surgimento de novas formas de organizações familiares. O processo de separação e divórcio entre as famílias eclodiu nas últimas décadas, fazendo surgir o aparecimento das famílias monoparentais, adotivas, as crianças que são criadas por parentes ou pais e mães homossexuais etc. Acrescentam também que, de considerar há uma forte tendência indesejáveis e negativas as composições familiares que se afastam da tradicional, mas destacam que:

[...] o mais importante não é o tipo de estruturação familiar em que se é criado - mais ou menos tradicional em sua composição -, mas, sim, o tipo de relações existentes na família entre os adultos e a crianças. Portanto, não é a estrutura que importa, e sim a qualidade das relações. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 212).

A escola tem que procurar tratar essas diferenças como algo normal, sem preconceitos, aproveitando os livros e outros suportes ao abordar o tema família em sala de aula. Esse não é um trabalho fácil para o professor, pois às vezes torna-se difícil nomear algumas dessas relações familiares. Sem falar das atividades diárias no calendário da escola como: a comemoração do Dia dos Pais, convocação de reuniões, pois é nesse momento que a escola é testada no seu grau de sensibilidade, no que diz respeito à diversidade familiar. Sabemos que nem todos os pais compartilham com a instituição sua situação familiar, pois há quem considere esses dados absolutamente privados ou por receio de encontrar discriminação por parte das pessoas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A família é a primeira instituição do qual o ser humano faz parte. É nela onde a criança se desenvolve, dá seus primeiros passos, recebendo as primeiras lições de vida. Por isso desempenha um papel importante e decisivo na sua educação formal e informal, pois são nesses espaços que são absorvidos os valores éticos, morais e culturais.

2 Família e Legislação Brasileira

A educação é um componente fundamental para a criação de uma cidadania íntegra e verdadeira. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido vasto, pensada num sistema geral que a inclui, mas que não se basta nela. Nesse sentido, os procedimentos educacionais permeiam a vida das pessoas.

É por intermédio da educação que ampliamos nossa capacidade intelectual e moral e é por meio dela que crescemos profissionalmente. Antes da nossa carta magna de 1988, a educação era tida como assistencialista, de lá para cá a educação passou a fazer parte dos direitos sociais que visam à semelhança das situações entre os cidadãos.

Segundo Craidy (2001), “a Constituição Federal de 1988 definiu uma nova doutrina em relação à criança que é a doutrina da *criança como sujeito de direitos*,” ficando legalmente estipulado que os pais, a sociedade e o poder público têm que dar garantias e respeitar os direitos das crianças estabelecidos no seu artigo 227, a saber:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1998).

Com base na citação acima, fica claro que todos são obrigados a respeitar os direitos da criança e do adolescente definidos na Constituição, que os reconhece como cidadãos em desenvolvimento.

A Constituição de 1988 ainda define em seu artigo 7º, Inciso XXV, assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas; e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos (art. 208, inciso IV). Nesse sentido, é direito das crianças e de seus pais esse atendimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, uma área privilegiada, uma vez que esta tende a ser o primeiro grupo responsável pela função transformadora. A família estabelece uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob esta perspectiva, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo. (CARVALHO, 2006, p.90).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação abrange os processos formativos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Podemos ressaltar que a educação não se

expande apenas nas unidades de ensino, mais abrange todo o espaço e a vida cotidiana de todo indivíduo em seu âmbito familiar.

3 Família e Escola: papel na educação dos discentes

A participação da família na vida escolar dos filhos é indispensável, pois as crianças se sentem seguras quando percebem que seus pais e/ou responsáveis estão acompanhando o seu rendimento escolar. Tal atitude por parte da família faz com que as crianças apresentem um bom desempenho escolar.

Atualmente, percebe-se que a escola tem sido para a comunidade uma extensão da família, porque é por meio desta que os docentes conseguirão atuar como uma via de acesso entre a família e a sociedade, formando cidadãos críticos e conscientes.

Corroborando tais ideias, Torres (2008, p. 29) afirma que uma das funções sociais da escola é o preparo do indivíduo para o exercício consciente da cidadania como profissional e cidadão. Nesse sentido, a escola tem como função social tornar acessível o conhecimento a todos, com intuito de formar cidadãos participativos, criativos, transformadores e atuantes.

Já Chalita (2004, p. 26) afirma que “a família é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta valorizada e assistida”. Portanto é essencial que os pais sejam parceiros no trabalho desenvolvido na escola, criando condições para que seus filhos tenham sucesso em sua vida.

Tavares (2012, p. 14) afirma que:

A escola e a família devem auxiliar o aluno a se tornar um ser social, isto é, um cidadão, tirando-o da alienação que vive. Mas, para isso, precisa somar esforços, cada um cumprindo o seu papel, convergindo para uma educação de qualidade que faça deste aluno um protagonista. (TAVARES, 2012, p. 14).

Com base na citação acima, fica claro que a escola e a família precisam interagir através do diálogo, onde ambas encontrarão caminhos que poderão auxiliar na formação dos discentes. Quanto maior for a união entre essas duas instituições, mais solucionáveis serão os problemas que surgirem no processo de ensino aprendizagem.

O relacionamento entre as famílias e comunidades se torna indispensável e irá enriquecer um trabalho que constitui num grande contratempo para a escola. Percebe-se que o papel da escola excede a condição de mera transmissora de saberes. (SOUZA, 2009).

A vida familiar e escolar da criança deve trilhar um caminho convergente, não sendo possível separar aluno/filho, desde modo, quanto maior o fortalecimento entre família/escola, melhor será o desempenho escolar da criança. Portanto, é indispensável que família e escola saibam aproveitar os frutos dessas relações, pois são benéficos ao desenvolvimento cognitivo e formação social da criança.

Nesse sentido, Parolim (2003, p.99) assegura que:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Portanto, é de suma relevância a necessidade dessa relação entre Família e Escola, sendo que cada uma retrata seus objetivos, anseios, valores e princípios que norteiam à educação de uma criança. Nesse sentido é imprescindível que a escola e a família sejam

parceiras, abertas à troca de conhecimentos, harmônica em suas relações, com vistas a atingir uma construção coletiva, que favoreça a melhoria do desempenho escolar das crianças.

A ligação entre famílias e as instituições de ensino se torna real quando ambas estão unidas por um único ideal, o de formar cidadãos conscientes da sociedade que habitam, com valores éticos e morais, tendo em, mente um horizonte de um futuro próspero. O processo de aprendizagem é dinâmico e complexo, envolvendo múltiplos fatores de natureza diferenciada, e depende, por exemplo, do desenvolvimento, da qualidade interacional, da natureza do objeto a ser aprendido, da metodologia empregada, da afetividade, do interesse do aluno em aprender, dentre outros fatores (GÜNTER, 2015, p. 22).

A relação da instituição educativa com a família nos incentiva a repensar as características de ambas no desenvolvimento das crianças. Para uma relação ser duradoura, é preciso que família / escola se baseiem no respeito. Preconceito, portanto, não pode existir. A necessidade de se desenvolver uma relação entre escola e família, deve ser para programar, demonstrar compromissos e tomar decisões para que a criança tenha uma educação com qualidade tanto no ambiente escolar, quanto em um ambiente familiar.

Envolver a família na elaboração da proposta pedagógica pode ser uma das metas de total entrosamento. Pois pais e educadores precisam ser grandes aliados nessa caminhada, durante a formação educacional da criança. Essa parceria será sempre essencial, pois contribuirá para o sucesso do desenvolvimento da criança.

Esse vínculo entre família/escola/educação é um dos desafios, que as escolas precisam suavizar, de maneira que, pais, professores, alunos, funcionários possam de fato fazer parte dessa relação, dessa estrutura tão complexa, mas ao mesmo tempo, tão frágil, necessitando de apoio, de compreensão e de tudo que faça com que a família e escola veja nessa parceria uma forma de solucionar suas dificuldades.

Segundo Silveira (2013) é necessário que a escola crie espaços e equipes onde os pais possam trocar ideias entre si, com especialistas e com os educadores, abordando sempre os papéis e as responsabilidades tanto da família, quanto da escola, conversando sobre novos assuntos além dos problemas disciplinares.

Sabe-se que há vários caminhos que podem contribuir para um fortalecimento na relação com as famílias. A escola precisa criar novas estratégias, promovendo encontros que despertem nos pais o interesse de estar frequentando o espaço escolar, não apenas para reuniões periódicas, mas incentivá-los e se colocar a disposição a participar de instâncias como, por exemplo: Conselhos Escolares, Associações de pais e Mestres, Festas e Culminância de projetos que a escola vem desenvolvendo ao longo do ano letivo. Percebe-se que o diálogo, é um instrumento fortíssimo que poderá contribuir na construção de um relacionamento sadio entre ambas, criando assim um ambiente saudável e benéfico para o aluno (SOUZA, 2015).

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou contribuir para esclarecer que família e escola, são duas instituições de extrema relevância na construção da identidade e autonomia da criança, desempenhando um papel crucial para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar as especificidades dessas instituições no tocante a educação da criança. Portanto, pode-se afirmar que é essencial que ambas construam um vínculo de total respeito e responsabilidade, fazendo do diálogo um instrumento para uma relação harmônica, contribuindo, assim, para um ambiente sadio, acolhedor, que favoreça a melhoria do desempenho escolar da criança.

Para isso é necessário que a família e a escola reflitam sobre suas ações e cumpram com as suas verdadeiras funções.

Referências

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 nov. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, n.110, p. 143-155, jul. 2000.
- CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007.
- CHALITA, Gabriel. **Educação**. a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2004.
- CORTELLA, Mário Sergio **Família: urgências e turbulências/ Mário Sergio Cortella**. São Paulo: Cortez, 2017.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 17. ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
- COULANGES, Fustel. **A cidade antiga**. São Paulo: revista dos Tribunais, 2011.
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**. 3 ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GÜNTER, R. Relação “família-escola”: uma parceria que precisa ser mais estudada. **Revista Appai Educar**, n. 96, p. 20-22, 2015.
- LEITE, Heloísa Maria Daltro. **O novo código civil: do direito de família**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2002, v.4.
- OLIVEIRA, Maisa Souza. Relação entre a família a escola e a ética. Picos- PI 2013.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. **Educação infantil - fundamentos e métodos**. 6. ed. Cortez editora, 2010.
- PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. **Educação infantil: resposta educativa à**

diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIM, Isabel. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Fortaleza, 2003.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança**: introdução à educação infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

RIGONATTI, S.P. et tal. **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 2003.

SILVEIRA, L. M. O. B. Um trabalho em Cooperação. **Revista Pátio**. Ensino Médio Profissional e Tecnológico. FNDE. Jun./ago. 2013, ano V, nº 17, p.6 a 9.

SOUZA, Joelma. Estratégia para fortalecer a relação escola-família. **Gestão Escolar**, 2015. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1139/estrategias-para-fortalecer-a-relacao-escola-familia>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. Paraná 2009.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Escola não é depósito de crianças**: a importância da família na educação dos RJ. Wak Editora, 2012.

TORRES, Sueli. **Uma função social da escola**. Disponível em: www.fundacaoromi.org.br/homesite/news.asp?news=775. Acesso em: 15 out. 2008.

TURKENICZ, A. Famílias Ocidentais no século XX. *In*: PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (org). **Família e Aprendizagem: uma relação necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

WELTER, Belmiro Pedro. **Igualdade entre as filiações biológica e socioafetiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

PARTE IV
PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO

PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO

Vivenciamos atualmente um cenário de grandes e aceleradas mudanças em diferentes contextos. Mudanças sociais, culturais, tecnológicas, demográficas, científicas, entre outras, que nos levam a inferir que já estamos vivendo em uma nova era, era da robótica, da inteligência artificial, da tecnologia da informação, da diversidade, da busca pela democratização, da consciência e preocupação pela preservação do planeta.

Neste contexto complexo atual, o espaço educacional vem cada vez mais se ampliando e extrapolando os muros das escolas. Objeto e sujeito da Pedagogia também têm se expandido, revelando novos cenários de atuação do profissional pedagogo, mostrando que o ato educativo pode ser desenvolvido em diferentes contextos e espaços e em qualquer momento da vida do ser humano.

No entanto, um dos desafios que se verifica no campo da Pedagogia e que vem sendo amplamente discutido na literatura, sobretudo por profissionais da área, é a necessidade de superação dos estereótipos de gênero, os quais têm delimitado o campo de atuação do pedagogo homem e contribuído para o persistente desequilíbrio de gênero nesta área.

Além de se observar uma força de trabalho amplamente feminizada, com uma quase ausência de diversidade de gênero, o comportamento social diante da participação do pedagogo homem na Educação Infantil, embora já tenha alcançado algum progresso nas últimas décadas, ainda se mostra consideravelmente preconceituoso.

Fato claramente revelado pelos autores, ao dissertarem sobre "**O Homem Pedagogo e o Mercado de Trabalho**", os quais, com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/2005 resolução CNE/CP 1/2006), na teoria de gênero, em entrevistas realizadas com profissionais pedagogos do sexo masculino e com pais de alunos de escolas públicas e privadas de duas cidades do interior do Estado do Rio de Janeiro, conseguem destacar as limitações e dificuldades de inserção dos profissionais pedagogos do sexo masculino no mercado de trabalho, sobretudo, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apontando que um dos desafios encontrados por esses profissionais é a superação das barreiras contextuais dos estereótipos masculino neste cenário.

Apesar dos avanços em busca da igualdade de gênero, os resultados da pesquisa mostram que a atuação do pedagogo homem nos espaços escolares ainda é tomada de preconceitos, que os pais dão preferência ao profissional do sexo feminino na educação de seus filhos. Reforçando que os papéis sociais e valores culturais tradicionalmente associados a homens e mulheres ainda estão incorporados em diferentes ramos da atividade econômica, reproduzindo e legitimando a sistemática da desigualdade de gênero neste cenário.

A distinção entre os gêneros é que determina a desigualdade, tendo em vista que o termo gênero está associado a práticas e valores que são culturalmente considerados apropriados para mulheres e homens, impondo diferentes papéis e comportamentos ao exercício da masculinidade e da feminilidade.

Verificam-se também mudanças na maneira pela qual as empresas vêm percebendo a educação. Nos estudos "**O Pedagogo em Espaços Não Escolares – Educação Corporativa**" e "**Pedagogia Social: Atuação do Pedagogo no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**", os autores destacam que o treinamento e desenvolvimento de funcionários têm se tornado cada vez mais uma necessidade relevante para as organizações, sejam elas públicas ou privadas. Nesse contexto, ressaltam a importância das Universidades Corporativas e das Escolas de Governo, mostrando que a atuação do pedagogo se tornou um investimento necessário no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento comportamental do quadro funcional das organizações, contribuindo diretamente para promover a satisfação no trabalho, mudanças de

atitudes e comportamentos dos funcionários, e, indiretamente, a melhoria da produtividade e rentabilidade das empresas.

Como pedagogos, devemos indubitavelmente acompanhar as mudanças que vêm acontecendo e refletir responsabilmente sobre a contribuição da Pedagogia nessa nova era e do seu potencial transformador. Igualdade de gênero não significa apenas garantir que homens e mulheres tenham direitos iguais garantidos por lei, o ponto que precisa ser enfatizado é que as oportunidades possam ser iguais para ambos os gêneros, sem qualquer tipo de discriminação e livre de estereótipos.

Maria Luiza Delgado de Medeiros

O HOMEM PEDAGOGO E O MERCADO DE TRABALHO

Diego Bacellar de Souza¹⁵
Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim¹⁶

Introdução

De modo geral, atualmente, o pedagogo do sexo masculino vem enfrentando desafios ao manifestar seu desejo em trabalhar nas escolas e em outros espaços atuais da profissão, o que se intensifica com as poucas oportunidades. De acordo com tal perspectiva, este trabalho de conclusão de curso, discorre a respeito da relevância da identificação do pedagogo homem dentro da atuação do campo pedagógico e o mercado de trabalho, visto que o momento deste universo é marcado pela presença feminina, logo, problematizar a presença do homem dentro de tal espaço.

Partindo de tal premissa, este texto está dividido em duas seções: a primeira trata de maneira sistemática, os aspectos legislativos e conceituais do curso de pedagogia, seu currículo, as diretrizes, o mercado de trabalho e as oportunidades para o homem pedagogo; a segunda discute a questão de sexo masculino e o gênero homem no curso de pedagogia identificando desafios do pedagogo homem dentro desse universo feminino. Assim, começamos entendendo melhor essa formação da identidade do pedagogo cujo foco buscará fazer um breve resgate do currículo do curso de pedagogia, bem como um estudo de comparação das habilitações, que nesses últimos tempos vem passando por seriadíssimas modificações e reformulações designadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e a Resolução CNE/CP 01/2006 que institucionalizam as Novas Diretrizes Curriculares de Pedagogia. Por conseguinte, apresentam-se as novas atribuições dentro dos diferentes eixos e setores do mercado atual, bem como os novos ramos de atuação do profissional formado em pedagogia.

Identificando como segundo eixo, desconsiderando qualquer juízo de valor e na conceituação de sexo inerente ao conceito biológico de masculino e feminino, e de gênero na concepção de identidade social homem e mulher, o trabalho coloca uma discussão acerca da questão do gênero homem, o sexo masculino e o curso de pedagogia, numa apresentação do mercado de trabalho identificando o pedagogo na sua atuação não somente em espaços escolares, o que se desfecha em pesquisa de campo com profissionais em exercício e não atuantes em dois municípios da região Sul Fluminense.

A pesquisa será abordada seguindo uma análise qualitativa e quantitativa, onde entrevistas e questionários serão aplicados com pedagogos de duas cidades da região Sul Fluminense para estudo do perfil dos homens pedagogos atuante na profissão, e com pais a fim de identificar suas opiniões quando o referido profissional for um homem. Pretende-se, com o resultado desta pesquisa, ver os caminhos que ainda temos que trilhar para desconstruir

¹⁵ Pedagogo pela Universidade de Vassouras; Técnico em Agronegócios pelo Sistema Nacional de Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; Pesquisador do Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Investimento na Educação Básica pela Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz; Inspetor Escolar na Prefeitura Municipal de Paty do Alferes - PMPA.

¹⁶ Pedagoga; Mestre em Educação Matemática; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Severino Sombra; Professora Assistente III do Curso de Graduação em Psicologia e Pedagogia da Universidade de Vassouras; Supervisora Pedagógica do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras (Vassouras/RJ).

preconceitos arraigados dentro de nossa sociedade acerca do homem na escolha e profissão de pedagogo, além de mostrar as oportunidades e os desafios no mercado de trabalho e nas escolas atuais diante de tal opção.

1 Pedagogia no Brasil: Breve Histórico

Ainda que tenham raízes na década de 90, com os movimentos gritando pelos ideais de democratização, com mobilizações em torno do curso de pedagogia como docência e a superação de sua fragmentação, e com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), foi com a aprovação do Conselho Nacional da Educação, da resolução CNE nº 1/06 – expedida em 15 de maio de 2006 que definiu e norteou o profissional formado em pedagogia estabelecendo sua base como docência na educação infantil, anos iniciais e na educação em ambientes escolares e não escolares, logo, o pedagogo deve apresentar saberes para as etapas iniciais da educação básica, no que se refere à docência, e na coordenação, orientação, e ainda na gestão e participação nas várias atividades dentro e fora da escola, tais como, hospitais, empresas, museus, meios de comunicação, sindicatos, entre outros, sendo a atividade do pedagogo de extrema importância e única onde e em qualquer espaço em que houver uma ação educativa. Para Libâneo (2010, p.200) a pedagogia justifica-se e tem como base o estudo sistemático das práticas educativas, que, constantemente se intensificam na sociedade, sendo estes necessários e fundamentais a formação humana, assim o autor afirma,

[...] a pedagogia como campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. Mais especificamente, concebemos a Pedagogia como ciência da prática que explica objetivo e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transição/assimilação ativa de saberes e modos de ação. (LIBÂNEO, 2010, p.129).

Diante de tal afirmação, a prática do pedagogo referindo-se à pedagogia, podemos identificar a importância de se pensar nesta profissão e de alguma forma refletir sobre os saberes que estão mobilizados com os objetivos da mesma no exercício da atividade profissional. Os saberes que são apreendidos no processo de formação do pedagogo são variados e contextualizados, o que coloca em xeque sua atuação nas áreas distintas das que conhecemos até hoje.

Sobre essas demandas, convém mergulhar na LDB e na Resolução nº 1/06, documentos aqui já citados, e que agora serão analisados e discutidos num olhar para com o pedagogo e o mercado de trabalho, bem como pontuar sobre o currículo do curso de pedagogia e sua importância no favorecimento do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem em ambientes escolares e não escolares.

2 Currículo do Curso de Pedagogia: Outros caminhos

Em sua legalidade, o curso de Pedagogia atual está destinado a formar professores de educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, e também em ações de desenvolvimento de competências para o curso de nível médio na modalidade normal. As habilitações do curso enquadram-se ainda ao ensino na educação profissionalizante na área de serviços e apoio escolar, as atividades de gestão e organizações educacionais e atuando na produção e multiplicação do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

As mudanças curriculares vieram embasadas nos documentos e às 2.800 horas para conclusão do curso passaram a serem 3.200 horas dividindo-se em 2.800 horas destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas para estágio supervisionado; e no mínimo 100 horas dedicadas a complementares na especificidade de interesse dos alunos. As mudanças curriculares vieram da aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/2005 resolução CNE/CP 1/2006), porém, esta veio subsidiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – e no Edital nº 4, de quatro de dezembro de 1997, que solicitava às instituições de ensino superior - IES - propostas para sua elaboração. O Edital nº 4, de quatro de dezembro de 1997 salientava que:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 1997).

Esta sinalização sobre medidas a serem tomadas com os novos currículos de graduação, reflete no ideal de formação de um profissional mais próximo tecnicamente do mercado de trabalho, ou seja, mais flexível.

3 Diretrizes Curriculares de Pedagogia: Um “novo” pedagogo

A resolução CNE nº1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, torna mais específico às várias funções dos profissionais de Pedagogia além de normatizá-lo como licenciatura voltada preferencialmente a formar professores.

A resolução, por sua vez, veio demonstrar e configurar o caráter amplo de formação no curso de Pedagogia, onde esta, na sua gama de informações e eixos, dão margens para adaptações que vão habilitar o profissional a atender as demandas em que haja ações educativas, necessitando este de conhecimentos pedagógicos, que podemos constatar no artigo terceiro desta resolução:

O estudante de Pedagogia trabalhará com repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão,

fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006).

O curso de Pedagogia propõe então, para o profissional licenciado, uma formação abrangente sendo necessária uma nova roupagem para a concepção de educação, da escola, de pedagogia em si, do ato de docência, do licenciado. Outra visão e entendimento que eleve a educação e a formação de pedagogo no contexto das várias práticas sociais já consolidadas e as construídas no tempo presente da sociedade, com a finalidade de possibilitar o caráter sociohistórico desses elementos.

4 Mercado de Trabalho: Oportunidades

Dentro do campo da educação escolar, a atuação do formado em curso de Pedagogia se abrange com as habilitações a trabalhar dentro das áreas do setor educacional como salientado no art. 14 (Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006), acima citado, e melhor esclarecido no texto da LDB 9.394/96 com seu art. 64 que indica as seguintes atribuições:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A partir da Resolução CNE/CP/2006, como já orientado em citações anteriores, fica pontuado e esclarecido as áreas de atuação do egresso em Pedagogia bem como as exigências para sua formação. Habilitados em trabalhar não somente em sala de aula e ambientes educacionais, a atuação do pedagogo engloba empresas públicas e privadas, ONGs, hospitais, instituições de apoio social e em qualquer outro local onde haja a necessidade de contribuição para formar indivíduos críticos e conscientes, e que precisem de mediação para o processo de construção de algum conhecimento.

Segundo Libâneo (2010, p. 58), “... para o pedagogo definem-se duas esferas de ação educativa: escolar e não escolar”. Para a primeira, já prevendo espaços escolares, já temos uma noção e familiaridade, pois apontam as áreas de trabalhos da pedagogia que mais conhecemos até então, ou seja, como professor, supervisores pedagógicos, gestores, planejadores, orientadores educacionais, administradores escolares etc.

5 Espaços escolares e não escolares

Os ambientes escolares muito influenciam no contexto social e nisso podemos identificar em seus espaços uma educação para a vida, ou seja, uma formação que continua para além dos muros e das salas de aula. Na socialização dos conceitos apreendidos na escola, espera-se que seus indivíduos propiciem a ela um retorno significativo, logo, a mesma, sistematiza reflexões em busca de continuar exercendo uma das suas principais funções que são as de ensino-aprendizagem.

Ainda que sobre a educação estejamos assimilando os espaços escolares, a ideia é não deixar de enfatizar que, mesmo que não sejam nesses espaços, a educação também acontece e deve ter a mesma responsabilidade e atenção que nos espaços interescolares.

Os espaços não escolares necessitam de pedagogos, pois neles acontecem ações pedagógicas. De fato, é sinal que a pedagogia também estará presente ali. Para exemplificar os mesmos locais, buscaremos aprofundamento e melhor entendimento dos espaços da

pedagogia: social, empresarial e hospitalar.

6 Pedagogia Social (educador social), Pedagogia empresarial e Pedagogia hospitalar

A educação social acontece nos variados contextos da sociedade e pode ser caracterizada como uma educação não formal que está estreitamente ligada às realidades de exclusão, criminalização, minorias, movimentos sociais, marginalização, abandono, dificuldades e sofrimentos. Enfatizando esse pensamento, Gohn (2006) diz:

[...] A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social. (GOHN, 2006, p. 88-89).

Estas práticas já são comuns nas atividades de muitos pedagogos e podem ser encontradas em locais com cunhos socioculturais e socioeducativos, como, ONGs, CRAS, CREAS, instituições filantrópicas, igrejas etc.

Considerando a empresa como um espaço educativo, a finalidade da Pedagogia empresarial é criar metodologias necessárias para melhor gestão, funcionamento e desenvolvimento dos colaboradores da empresa, e por consequência buscar resultados positivos no que tange o desempenho, estrutura da empresa e até o treinamento de funcionários/colaboradores, assim, na Pedagogia Empresarial tem se vinculado a ideia de formação/preparação de recursos humanos objetivando melhores desempenhos. Nesse contexto, a Pedagogia Empresarial propõe a qualificação profissional e educacional dentro das empresas contribuindo para o crescimento da organização e para o capital intelectual da mesma, uma vez que se aplicam ações educativas para seus membros. Ribeiro (2006) destaca para a pedagogia empresarial o seguinte:

[...] implanta programa de qualificação/requalificação profissional, produz e difunde o conhecimento, estrutura o setor de treinamento, desenvolve programas de levantamentos de necessidades de treinamento, desenvolve e adapta metodologias da informação e da comunicação às práticas de treinamento. (RIBEIRO, 2006, p. 11).

A Pedagogia Hospitalar é a educação em meio hospitalar que está voltada para crianças e adolescentes que estão em grandes períodos dentro dos hospitais, já que ela contribui para que pacientes que estejam em tratamento médico não percam o contato com a vida escolar, fato que propicia melhor desenvolvimento nos campos cognitivo, social, psicológico e por consequência do quadro de saúde do aluno em tratamento médico. Embora seja um mercado de trabalho pouco conhecido e não muito vivenciado pelos pedagogos atuais, Fonseca (2003), acrescenta afirmam sobre o que vem a ser a Pedagogia Hospitalar e sua ação.

A pedagogia hospitalar em sua prática pedagógico-educacional diária visa dar continuidade aos estudos das crianças em convalescença, com o objetivo

de sanar dificuldades de aprendizagem e/ou oportunizar a aquisição de novos conteúdos. Atuando também como um acompanhamento do aluno fora do ambiente escolar, esta se propõe a desenvolver suas necessidades psíquicas e cognitivas utilizando programas lúdicos voltados à infância, entretanto sua ênfase recai em programas sociointerativos, vinculando-se aos sistemas educacionais como modalidade de ensino - Educação Especial - ou ao sistema de Saúde como modalidade de atenção integral - Atendimento Pedagógico Educacional Hospitalar. (FONSECA, 2003, p. 22)

Visto que a pedagogia hospitalar é um ramo da educação que tem por objetivo proporcionar aos estudantes hospitalizados sua continuidade escolar, devemos também considerar que a mesma vem para somar na recuperação dos pacientes através de atividades lúdicas, pedagógicas e atrativas.

7 Mercado de Trabalho: O Homem como Pedagogo

A Pedagogia certamente vive um bom momento e a partir do ano de 2006 tomou novos caminhos depois da reformulação das Diretrizes Curriculares para o curso, porém, o que define uma discussão mais acirrada neste capítulo é a análise do mercado de trabalho, sala de aula, ou seja, a atuação do pedagogo na docência e dentro das escolas uma vez que este ainda é o campo de atuação com maiores oportunidades para o formado em Pedagogia; do sexo feminino. Certamente mergulharemos na discussão e entendimento desse universo da docência e nos permitiremos a analisar o homem como pedagogo dentro dessa esfera considerada predominantemente feminina.

8 O homem como pedagogo: um pouco do gênero

Mesmo que em mudança, o modo como as pessoas ocupam os espaços na sociedade brasileira é historicamente construída dentro de processos de diferenciação e julgamento de valores principalmente a partir do seu gênero, o que pressupõe uma classificação entre os seres humanos num princípio de desigualdade, preconceitos, hierarquização e exclusão. Para essa reflexão, Guacira Louro (2011) complementa do pensamento citando que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar ou de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 2011, p. 45).

A diferenciação de gênero vai muito além e requer discussões acerca do assunto, isso porque as desigualdades e preconceitos estão enraizados na sociedade, e como salientado anteriormente são produzidos pelas relações de poder e nas relações de poder. Como coluna dorsal para o tema tratado neste trabalho, a questão gênero é o enfoque principal onde o sexo masculino por um processo de estigmatização da cultura brasileira sofre impasses de aceitação na profissão de pedagogo atuando em escolas que hoje são cristalizadas pela presença de mulheres.

Para esta ocasião, em específico, onde certamente surgem muitos questionamentos, a definição de gênero segundo Louro (1997, p. 24), deve ser claramente entendida e reflexionada, logo, “considerar que os sujeitos podem adquirir várias identidades e estas serem constituídas por gênero”, devem estar no princípio do pensamento de que as pessoas e a sociedade estão em constantes mudanças, são diferentes e estão passíveis e tal. Os

comportamentos estão ligados e é intrínseca a identidade e esta dialoga com gênero. Nisto Louro (1997) completa dizendo:

[...] Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim com a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros [...] (LOURO 1997, p. 25).

O fato é que homens como pedagogos dentro de escolas traduzem um estranhamento e conseqüentemente visões preconceituosas, sendo assim, a presença masculina na área da Pedagogia, tem sido alvo de indagações como: o professor da Educação Infantil é homem? Homem no curso de Pedagogia? Homem como pedagogo?

9 O homem como pedagogo: Desafios

O professor de sexo masculino, principalmente o que atua junto às crianças, gera muitos pensamentos dúbios, questionamentos dos pais, da sociedade, do corpo docente escolar e também causa tensões, conflitos e reflexões. O homem como pedagogo é um profissional no mercado de trabalho – escola, que está no foco dos julgamentos preconceituosos que a todo o momento põe em dúvida sua capacidade, seriedade e até mesmo sua sexualidade. A questão do preconceito por parte da escola e de famílias também trazem realidades à prática docente de professores homens, que em todo momento tem seu trabalho desvalorizado e construções que envolvam a comunidade escolar. A identidade dos homens como pedagogo e posta em xeque devido à norma de gênero que é imposta pela sociedade, tendo este que responder a algumas expectativas impostas, para que não seja chamado de homossexual ou pedófilo.

Para discussão das novas construções e formas que protocolaram sobre homens como pedagogos, adiante propomos uma pesquisa de campo na tentativa de mostrar os olhares de homens pedagogos, e olhar de pais de alunos pra com esses profissionais atuando dentro dos espaços escolares.

9.1 Metodologia da Pesquisa

Dado as circunstâncias onde regras, normas e preconceitos são instituídos aos homens professores, sentimos a necessidade de dissecar através da investigação, a percepção de pedagogos e como eles sentem sua aceitação no mercado de trabalho. Para isso, a pesquisa de campo busca compreender os desafios do homem como pedagogo no seu campo de atuação.

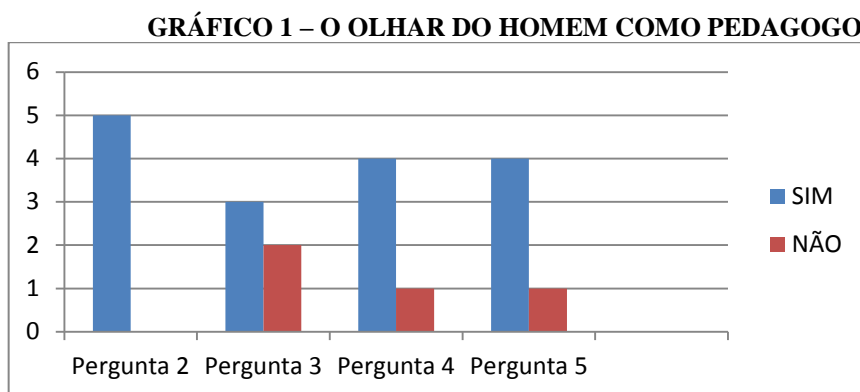
Outras informações também foram geradas das respostas de um questionário respondido por trinta e oito pais de alunos da rede pública e privada, que com respostas as perguntas indicaram posicionamentos, quando o homem como pedagogo e/ou professor faz parte da trajetória escolar de seus filhos. Os sujeitos da pesquisa foram alcançados dentro dos municípios de Paty do Alferes e Vassouras da região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, nos meses de outubro e novembro de 2018.

9.2 Análise e discussão

A discussão da pesquisa baseada nas informações foi tendenciosa ao tema em discussão, e para isso, consideramos a classificação de sexo inerente ao conceito biológico relacionado com feminino e masculino, enquanto que gênero identificado como homem e

mulher, ou seja, uma identidade social dos sujeitos. Assim como análise temos:

Para os homens pedagogos foram perguntados: 1- Qual o ano de conclusão do seu curso? 2- Está no mercado de trabalho? 3- Atua na profissão de pedagogo no mercado de trabalho? 4- Você percebe que há diferença e/ou dificuldades por questões de sexo masculino na profissão pedagogo? 5- Você percebe preconceitos com o homem pedagogo no mercado de trabalho?



Fonte: o próprio autor – Questionário nº. 1. 2018.

Na pergunta de número 2 todos os pesquisados estão no mercado, mas esse número não se mantém na pergunta número 3, onde aponta que dois dos homens formados em Pedagogia não atuam no mercado de trabalho específico da sua formação, ou seja, não atuam como pedagogos. Certamente o número de mulheres pedagogas é expressivamente maior que os homens no campo em que se aplicou a pesquisa, e mesmo em número muito reduzido os poucos não estão em maioria executando sua formação, dos cinco homens pedagogos alcançados, dois não estão na sua área.

Na discussão mais específica sobre gênero, os homens, segundo o que foi respondido na questão número 4, acreditam haver diferenças e/ou dificuldades na profissão quando estes são do sexo masculino. Quatro pedagogos sinalizaram que sim, o que coloca em possibilidade a norma já discutida acima que esses homens estão “fora do lugar”, e não tem a mesma oportunidade que as mulheres.

Certamente apropriar-se de um mercado de trabalho até então dominado pelo universo masculino, desafio para o pedagogo homem, porém, não se faz aqui um discurso generalista e nem juízo de valor, ainda que seja comum uma visão normativa e moldada por um pensamento de gênero que “proíbe” que as pessoas façam suas escolhas.

Na pergunta de número 5 (5- Você percebe preconceitos com o homem pedagogo no mercado de trabalho?), onde foi enfatizado o preconceito com homens pedagogos no mercado de trabalho, foi identificado o mesmo número apurado na pergunta de número 4, 80% dizem que existem. Essas respostas corroboram com o pensamento de que os preconceitos com o sexo masculino na profissão é um dos maiores desafios para os homens formados em Pedagogia, o que não deixa de ser e causar as diferenças e as dificuldades na profissão.

Questionários aplicados a alguns responsáveis dos alunos na Rede Municipal de Educação das cidades de Paty de Alferes e Vassouras, e de uma escola da Rede Privada da cidade de Vassouras. Nesta ocasião os questionários tentam revelar algumas opiniões de pais de alunos ao supor ter os seus filhos, vivências com homens pedagogos durante a sua trajetória escolar.

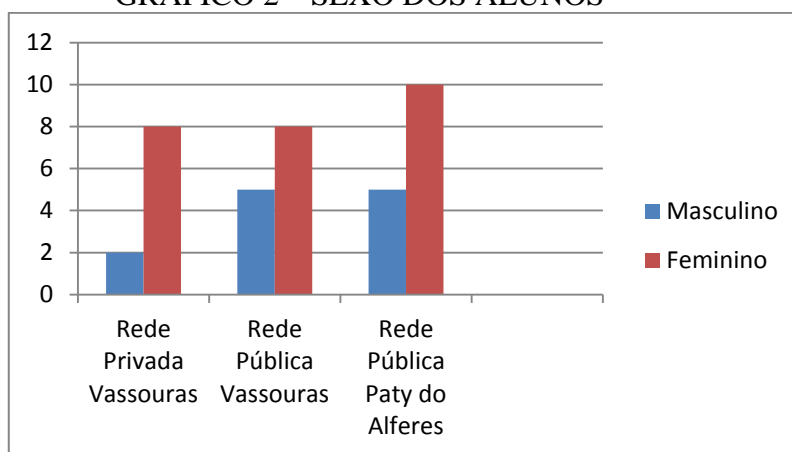
Com todos os pais foi apresentado um questionário com cinco perguntas, a saber: 1- Qual a idade do seu filho(a) ? 2- O sexo do filho(a) ? 3- Na trajetória escolar do seu filho(a), alguma vez ele já teve um professor homem? 4- supondo que você pudesse escolher quem daria aula para o seu filho, nesta situação você escolheria um professor, professora ou é

indiferente? Foi pesquisado um total de 38 responsáveis sendo 10 da rede privada e 28 da rede pública municipal.

Representando a questão de número 1 temos que a idade dos alunos segundo respostas dos pais variam entre 2 anos de idade e 14 anos de idade, porém em sua maioria representam pais de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Para identificação de um quantitativo identificado pelo sexo (conceito inerente à concepção biológica de masculino e feminino) dos alunos, podemos observar, de acordo com as respostas dos responsáveis, uma maior quantidade do sexo feminino em relação ao masculino. A amostra desses dados pode ser observada a seguir:

GRÁFICO 2 – SEXO DOS ALUNOS



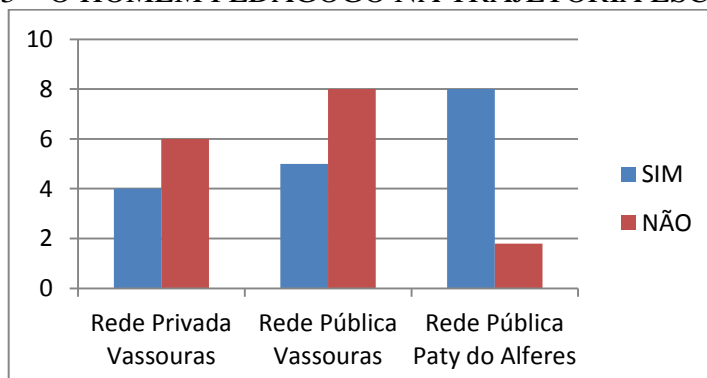
Fonte: O próprio autor – Questionário nº. 2. 2018.

Das 38 respostas referentes à questão sexo dos alunos nas redes públicas de Vassouras e Paty de Alferes, observamos em números, o dobro do sexo feminino em relação ao sexo masculino. Na rede privada de Vassouras há uma proximidade entre o número de sexo masculino com o feminino, o que pode ser efeito de menor número de pesquisados em relação às outras redes de educação.

Buscando saber se na trajetória escolar do seu filho, se o mesmo já tenha tido professor homem, conforma a pergunta de número 4 (4- Na trajetória escolar do seu filho(a), alguma vez ele já teve um professor homem?), os responsáveis identificaram as respostas que se apresentam no gráfico 3.

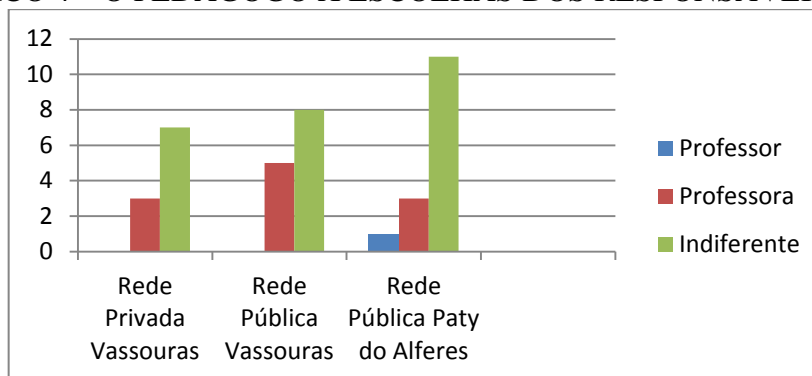
Na posição de escolha do professor do seu filho, de acordo com a pergunta de número 5 (5- supondo que você pudesse escolher quem daria aula para o seu filho, nesta situação você escolheria um professor, professora ou é indiferente?), as respostas constam no gráfico 4, como poderemos ver a seguir:

GRÁFICO 3 – O HOMEM PEDAGOGO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR



Fonte: O próprio autor – Questionário para responsáveis.

GRÁFICO 4 – O PEDAGOGO X ESCOLHAS DOS RESPONSÁVEIS



Fonte: O próprio autor – Questionário para responsáveis.

Ressaltando não ter a pretensão em fazer um discurso generalista e nem mesmo um juízo de valor, podemos inferir uma aproximação das respostas dos homens pedagogos para com o olhar dos responsáveis.

As respostas colhidas assumem uma tendência que pode ser alinhavada equiparando o gráfico de número 4 (pergunta de número 5 - supondo que você pudesse escolher quem daria aula para o seu filho, nesta situação você escolheria um professor, professora, ou é indiferente?), com os gráficos 3 e 2. Ainda que subjetivo e por motivos não investigados, 11 dos 38 responsáveis em pesquisa assinalaram em caso poder escolher, ser o professor do seu filho uma mulher, o que de alguma forma coincide em ser a maioria dos pais de alunas. Outra relevância é que quando houve escolha por uma professora para o filho de sexo masculino, esses não apresentaram idades maiores que 11 anos.

Aos responsáveis que na preferência escolhem uma professora, mas seus filhos são do sexo masculino, podemos assimilar a educação que vem junto do cuidar, nisto muitas vezes acreditam os pais que os homens professores não têm a dedicação como a das professoras com a característica maternal, principalmente quando com alunos de 0 a 6 anos de idade.

As respostas dos responsáveis identificam que ainda há preconceitos dos mesmos e/ou da comunidade escolar, e que também há poucos professores homens em relação às professoras. Estas subjetividades vão de encontro às respostas das perguntas feitas aos homens pedagogos que em sua maioria apontaram haver diferenças, dificuldades e preconceitos com o homem pedagogo no mercado de trabalho.

Considerações Finais

Nesse sentido percebemos a necessidade de revertermos as “formas” que a sociedade impõe sobre o pedagogo em suas funções, principalmente no campo de trabalho escolar, até porque é nesta instituição que devemos pensar a importância das discussões e desconstruções de estereótipos sobre homens, mulheres e gênero. É na escola e para a escola que precisamos iniciar a construção de um pensamento que agora e futuramente coloque como normalidade a presença de homens nos espaços de trabalhos de mulheres e vice-versa. É através da escola que iniciaremos a formação de indivíduos repensando no seu papel social para que não sejam causadores e nem vítimas de preconceitos, desigualdade, falta de respeito e desconhecimento de suas escolhas futuras.

O homem como pedagogo no mercado de trabalho certamente está possibilitado a muitas oportunidades, porém há muito que se discutir e repensar nos desafios diante da escolha pelo curso, assim, sugere-se novos estudos e pesquisas com alunos, escolas, empresas, hospitais, para ressaltar e verificar novos olhares para com o homem nesta

profissão.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; MELO, Márcia Maria de Oliveira. **Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias.** Revista Linhas Críticas. Volume 11. Brasília, DF, 2005a.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; MELO, M.M.O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005b.

ANFOPE, CEDES, ANPED. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia.** (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904Posicao_Diretrizes_CursosPedagogia.doc Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2017.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2017.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 18 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005.** Brasília, DF: SEED, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006.** Brasília, DF: SEED, 2006.

CARDOSO, F. A. **Homens fora do lugar? a identidade de professores homens na docência com crianças.** 2007. *In:* Anais eletrônicos da 30ª Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>. Acesso em 01 de set. de 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor.** Florianópolis, SC:NUP; Cidade Futura, 2002.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Mª Teresa C.. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. *In:* NEVES, Lúcia Mª W. (org). **Direita para o Capital e Esquerda para o Social. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento no Ambiente Hospitalar.** 1. ed. São Paulo:

Memnom, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 5.Ed. São Paulo: Atlas, 1999, p.118 e 128.

JARDIM, Sílvia Regina Marques. **Gênero, educação e docência**: percepções de mulheres e de homens sobre o magistério primário no contexto dos anos 1970. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Araraquara. Araraquara. SP. 2011

GOHN, Maria da Glória (2006). **Educação Não Formal e o Educador Social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Ed.

HAMELINI, D. Enciclopaedia Universalis: Universalis 1989. Paris: **Enciclopaedia Universalis** France, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão à pedagogia?** Selma G. Pimenta (org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo; Cortez, 1996, p. 107 -132.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPEZ, Isolda (Org). **Pedagogia empresarial**: formas e contextos de atuação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATOS, E.L.M, MUGIATTI, M.T.F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando a educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. O processo de escolha do curso superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. *In: 30 Reunião Anual da Anped, 2007*, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007

PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 239-277, 1999.

RIBEIRO, Henrique M. F.; VIANA, Maria J. B. Um perfil sociológico do aluno atual do curso de Pedagogia da FAE/UFMG. **Educação em Revista**, v. 43. p. 111-135, jun. 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 274f. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Peterson Rigato. A presença masculina na educação infantil: diversidade e

identidades na docência. *In*: Ana Lúcia Goulart de Faria; Daniela Finco. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, v. p. 105-120.

SWAIN, Tânia Navarro. Feminismo e recortes do tempo presente – mulheres em revistas “femininas”. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 67-81, 2001.

TURCI, Flávia Maria do Nascimento. *et al.* **Ser pedagogo diante dos desafios da educação contemporânea**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2012. 21 p. Ensaíos, p. 7.

TRIPODE. **Pedagogia empresarial**. Disponível em: <http://meistertaline.tripod.com/index.html>. Acesso em: 29 out. 2018.

WOLF, R. A. do P. **Pedagogia Hospitalar: a prática do pedagogo na instituição hospitalar**. 3. ed. 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/revistaconexao>. Acesso em: 28 out. 2018.

O PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES – EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Jéssica Cardoso da Conceição Nunes¹⁷
Suzana Medeiros Batista Amorim¹⁸

Introdução

O termo Pedagogo surgiu na Grécia e significa ‘aquele que conduz a criança’ ou ‘aquele que ensina a criança’. Naquele momento histórico social tinha função sem nenhuma nobreza ou destaque. Ao decorrer dos anos, da história do mundo, foi ganhando importância e prestígio, uma vez que o profissional passou a ser visto como o ‘detentor do saber’ e assim, sendo mais valorizado.

As práticas do Pedagogo eram exercidas com frequência, associadas a ambientes escolares. A história de atuação desse profissional foi sendo construída e atualmente exerce suas funções em espaços formais e não formais de educação.

Libâneo (2001, p. 11) destaca que a atuação do Pedagogo se encontra em várias instâncias da prática profissional, direta ou indiretamente ligadas à organização e modos de ação, tendo em vista a formação da humanidade alinhada ao contexto histórico.

Na contemporaneidade o Pedagogo tem espaços de atuação em locais formais e não formais de educação. Para tanto, estes ambientes de atuação precisam ser bem definidos, a título de compreensão do papel do Pedagogo nos referidos espaços. Nessa direção, é necessário conceituar educação: formal, não formal e informal. Libâneo (2002) distingue os tipos de educação, salientando que:

Aprendizagem formal: claramente estruturada, propiciada por entidades que pertencem ao chamado sistema formal de educação e treinamento, reconhecido por entidades governamentais, oferecendo certificação;

Aprendizagem não formal: visivelmente estruturada, propiciada por instituição que não pertencem ao chamado sistema formal de educação e treinamento como associações, ONGs e a própria empresa;

Aprendizagem informal: que acontece em lugares não estruturados para esse fim; ela ocorre ao longo de toda a vida, adquirida através de contatos pessoais, observação de situações, uso do computador, etc. (LIBÂNEO, 2002, p.28).

Corroborando tal distinção, Cascais e Terán (2006) salientam que:

[...] a princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, entre outros, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimento herdados; e, a educação não-formal é aquela que

¹⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

¹⁸ Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Pós-Graduada em: Gestão Educacional e Tecnologia pela USS; Supervisão Escolar pela UFRJ; e, Metodologia do Ensino Superior pela FAA. Graduada em Letras e em Pedagogia pela FAA. Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras. Docente do curso de Pedagogia.

se aprende no “mundo da vida” via processos de compartilhamento de experiências, principalmente espaços e ações coletivas cotidianas. (CASCAIS; TERÁN, 2006, p.1-2).

Frente a esta distinção, destacamos que a formação inicial do Pedagogo, nas Instituições de Ensino Superior (IES), desde a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, têm inserido em suas grades curriculares disciplinas que discutem espaços não formais em educação. Porém, é percebido, de forma geral, que os cursos de Pedagogia - Licenciatura possuem mais disciplinas que abordam espaços escolares de educação, até porque preparam os futuros egressos para a Licenciatura, do que as que preparam os futuros egressos para atuação em espaços não formais de educação.

Os cursos de formação de Pedagogo - Licenciatura, por natureza, tendem a promover a docência como a principal área de atuação, porém é fato de que é apenas uma das especificidades do Pedagogo. Os acadêmicos que ingressam na Pedagogia precisam no decorrer de sua formação ampliar sua visão e pensamentos no que tange a atuação desse profissional. Para Gohn (2006)

[...] trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve campos diferenciados, da educação formal, informal e não-formal. Acreditamos que propostas se fazem com ideias e fundamentos; por isso, dedicamos a primeira parte do texto a qualificação e diferenciação de um conceito que tem centralidade no tema que estamos discutido, qual seja: a importância da educação não-formal. (GOHN, 2006, p.36).

Com este olhar, é essencial refletir a atuação do Pedagogo, no espaço não formal de educação, que se refere à contribuição de aprendizagens para o ser humano nas diferentes fases da vida. Portanto, um dos espaços que o Pedagogo tem atuado são as empresas.

Nesta perspectiva, a Pedagogia aplicada à empresa está inserida na modalidade de educação não formal, com o trabalho do Pedagogo, a empresa passa a vislumbrar alteração consistente em seus funcionários, podendo ocorrer através da capacitação e do desenvolvimento profissional pelo aumento da qualidade de vida no trabalho. Alperstedt (2001) pontua que nas empresas esse profissional tem o papel de favorecer o trabalho em equipe, promover o planejamento, capacitação, treinamento do corpo funcional, trabalhando em conjunto com os ideais da empresa, contribuindo assim para a formação continuada dos colaboradores e automaticamente, o crescimento da instituição.

O trabalho do Pedagogo favorece o rendimento e a qualificação dentro da organização, além de se estender para os relacionamentos interpessoais, indispensáveis na colaboração, produtividade e qualidade do trabalho. Para Alperstedt (2001) esta proposta se fortalece através das Universidades Corporativas que tem como objetivos primordiais treinar e desenvolver pessoas com a finalidade de estimular, conservar as competências fundamentais para seu crescimento e realização tanto profissional como pessoal, para o sustento da organização. Desse modo, tanto a empresa quanto o funcionário pode se beneficiar.

Cabe ao Pedagogo, portanto, auxiliar no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento comportamental e na gestão do conhecimento a ser adquirido dentro da organização.

Tendo em vista que o presente artigo se propôs a realizar uma análise da atuação do pedagogo em espaço não formal de educação, especificamente em empresas, entendemos que o estudo se traduz em uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica.

1 O Pedagogo no Meio Empresarial

Na atualidade, se fala muito nas empresas sobre a ação participativa, gestão democrática e empresarial, com o objetivo de qualificar e dar mais eficácia ao trabalho organizacional. Entretanto, alguns funcionários não se interessam em buscar informações sobre o assunto, o que sinaliza uma postura delicada em relação a sua formação continuada. Vale destacar que tais posturas necessitam ser equacionadas objetivando que a empresa realmente tenha fortaleza em suas capacitações e aprimoramentos.

As grandes empresas ao longo do século XIX perceberam a necessidade de mudanças de organização e reestruturação, principalmente no que diz respeito ao investimento no capital humano, bem como na formação continuada de seus colaboradores. Nesta direção, a importância desta ação foi sendo absorvida e os investimentos têm proporcionado benefícios e resultados importantes para o crescimento e desenvolvimento empresarial. (MARIANO, 2015).

Diante deste cenário, aflora o espaço de atuação do pedagogo como profissional com formação alinhada as necessidades apresentadas pelas empresas, que pode subsidiar de maneira eficaz a qualificação na reestrutura de uma empresa.

Destacamos que quando a empresa deixa de canalizar forças somente nas áreas de produção e de prestação de serviços e refletem também no setor educacional, é necessário um profissional para contribuir com as propostas desenhadas pelas empresas. Abre-se aqui um campo de atuação forte para o pedagogo, uma vez que esse profissional tem na formação a competência em contribuir no desenvolvimento humano do corpo funcional, gerando assim o desenvolvimento dos serviços prestados pela empresa à sociedade contemporânea. É importante ressaltar que quanto mais capacitado e desenvolvido está o funcionário, melhor ele irá desempenhar seu trabalho resultando melhorias significativas para a empresa.

Caldeira (2002, p. 150) salienta que o Pedagogo na atualidade precisa ter perfil reflexivo, atendendo as demandas, sendo capaz de atuar na intersubjetividade consensual e reciprocidade interativa.

Determinadas empresas utilizam estratégias de classificação em suas práticas de gestão, necessitando, então, de profissional com conhecimento e responsabilidade para assessorar neste cenário. Neste caso, o pedagogo além do seu trabalho especificamente, precisa compreender todo o programa de produção da empresa. O pedagogo passa a se apresentar como agente de mudança e conversão para atuar em diversas áreas que surgem. Para Libâneo (2002) a atuação do pedagógico podem perpassa toda a sociedade, ultrapassando os limites de espaço escolar formal, assumindo patamares da educação informal e não-formal.

No âmbito empresarial para que o pedagogo auxilie na formação dos funcionários é importante que ele possua conhecimentos para prestar uma orientação eficaz no momento de solucionar os problemas individuais e sociais. Um dos principais papéis do pedagogo nas empresas é elaborar hipóteses, objetivando realizar atividades para investigar as dificuldades identificadas nos funcionários, chefes e no ambiente.

O pedagogo na empresa trabalha as atividades relacionadas às ações de aprendizado e mudança de comportamento, ou seja, ele não capacita somente para que o indivíduo saiba o que fazer, mas para que o mesmo coloque em prática o que aprendeu. A preocupação das empresas atuais está na capacitação de seu corpo funcional, com a educação que é dada a eles e a pedagogia proporciona programas de treinamento mais eficazes, pois dessa maneira, os funcionários aprendem melhor e conseqüentemente aumentam o sucesso da empresa diante do mercado.

O grande desafio na pedagogia empresarial é definir o espaço de exploração dos objetivos empresariais, alinhados aos educacionais, para que não seja instaurado um espaço

de contradições dentro da empresa e para que o trabalho do pedagogo tenha lógica, com propostas alcançadas de forma satisfatória.

2 Universidades Corporativas

As Universidades Corporativas tem seu nome baseado no conceito das Universidades tradicionais, porém ‘abrigadas’ no ambiente empresarial, quem tem como objetivo, assim como as tradicionais, a formação e capacitação de seus funcionários e colaboradores. Segundo Vergara (2000):

[...] universidades corporativas não oferecem qualquer diploma ou certificado com validade acadêmica, a menos que a empresa ofereça seus cursos em parceria com uma instituição de ensino devidamente reconhecida e credenciada, que lhe validará os cursos. A esta, como define a lei, é que é permitida a emissão de diplomas e certificados. (VERGARA, 2000, p. 3).

Esse modelo de educação está inserido no contexto não formal de educação e já é realidade no Brasil. As Universidades Corporativas crescem a cada dia, dando destaque a empresas e seus profissionais. Por ser uma nomenclatura nova, é utilizado por diversas organizações e tem gerado uma série de dúvidas como: "O que é uma Universidade Corporativa?"; "É uma nova nomenclatura para o departamento de T&D?" (ALPERSTEDT, 2001).

Nesta perspectiva, as ações desenvolvidas pelas Universidades Corporativas são direcionadas aos seus colaboradores, tendo uma única mensagem, a qual transmita a missão, a imagem e a ideologia que a empresa pretende emanar aos clientes. Para além de transmitir os objetivos da empresa, as capacitações são significativas para salientar o caráter comprometido e permanente como características diferenciadas oferecidas pelas organizações. Como ressalta Alperstedt (2001) essas características apresentam os principais objetivos e funções das Universidades Corporativas, a saber: reestruturar a empresa em caráter funcional, com a qualificação dos funcionários e colaboradores, bem como aumentar os conhecimentos, qualificações e competências relacionadas a cada cargo.

Algumas empresas têm ofertado cursos de capacitação ao seu corpo funcional com o objetivo de criar ações direcionadas para o desenvolvimento das competências e habilidades. Com o passar dos anos, uma grande quantidade de Empresas criou a sua própria Universidade Corporativa, motivadas pelo fato de que é interessante à empresa incluir no trabalho cotidiano a aprendizagem de maneira mais eficaz e consistente, como forma de aumentar as habilidades e competências de seu corpo funcional, com objetivo de dar continuidade à prestação de um serviço de qualidade para a empresa. Outras organizações optam pela parceria com Universidades tradicionais para proporcionar a formação continuada de seus colaboradores.

Para a criação e manutenção de uma universidade corporativa são necessários investimentos e o retorno financeiro é difícil de calcular. Sendo assim, não surpreende o fato destas propostas serem encontradas com mais frequência em grandes organizações de caráter privado. Por outro lado, algumas alternativas têm sido buscadas e desenvolvidas para que não haja a necessidade de grandes investimentos, sem a certeza de um bom retorno.

O conceito proposto para as universidades corporativas não privilegia somente a formação de desenvolvimento das competências e habilidades essenciais ao mercado da empresa, como também, concomitantemente, a apreensão de duas características fundamentais para dar boa visibilidade à organização, são elas: não restringir os serviços educacionais propostos somente aos funcionários, mas também para os parceiros e clientes de maneira geral e estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, com validação de disciplinas e a possibilidade de conferir diplomas e certificados aos indivíduos que participam

da capacitação.

3 Escolas de Governo

A Educação dentro das empresas Públicas é garantida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 39 § 2º que dispõe:

A União os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos com os entes federados.

Diante dessa garantia legal, nos deparamos com as instituições destinadas à formação inicial e contínua dos servidores públicos por meio de capacitação conhecidas como Escolas de Governo. No Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, se sustenta as Escolas de Governo legalmente. Alguns órgãos, com maior poder aquisitivo e estrutural possuem sua própria Escola de Governo como é o caso da Prefeitura Municipal de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

Outras prefeituras menores necessitam de instituições que desenvolvam as propostas e organizem todo o trabalho a ser realizado com os funcionários para sua capacitação. Exemplo de empresa que realiza esse tipo de atividade é a Escola Nacional de Serviços Urbanos (ENSUR), localizada no município do Rio de Janeiro. A ENSUR é uma escola criada pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM, em apoio aos municípios brasileiros, que desenvolve cursos de aperfeiçoamento para o público em geral, porém, são em sua maioria voltados para o serviço público. Possui uma estrutura capaz de realizar as atividades e os cursos dentro de sua própria sede, ou também levar até o órgão solicitante, toda a estrutura necessária para o desenvolvimento das atividades de capacitação previstas.

A equipe da ENSUR é formada por diretores, responsáveis pela gestão de todo o pessoal, coordenadores que auxiliam o trabalho dos gestores, bibliotecários, assistentes educacionais que realizam o trabalho administrativo e uma Pedagoga.

A atuação da Pedagoga, nesse contexto, se dá através da interface com os professores e a capacitação dos mesmos para atuarem nessas escolas. Ela é a responsável, por elaborar toda a estrutura do serviço que será prestado. Capacitação e orientação dos profissionais que atuarão, tendo em vista que em sua maioria, esses profissionais não são docentes, e sim específicos de cada área contratados para ensinar dentro da sua área de atuação. Sendo assim, não possui em sua formação a licenciatura, e a prática docente, daí nasce à importância da presença de um pedagogo dentro desse espaço, uma vez que ele tem toda formação para gerenciar e capacitar tais profissionais.

A Pedagoga dentro dessa empresa tem como principal função treinar esses profissionais para que efetuem um trabalho eficiente e com qualidade se atentando em qual meio e contexto os envolvidos se apresentarão para definir a melhor prática a ser aplicada, buscando assim, fornecer meios que proporcionam a aprendizagem.

Considerações Finais

Nos estudos realizados para a elaboração deste artigo, foi possível observar que a Educação Corporativa contribui de forma significativa ao crescimento das empresas.

Ancoradas na capacitação e investimento do funcionário, as empresas têm um retorno em resultados favoráveis, no que tange às práticas profissionais mais fortalecidas que favorecem as empresas e os colaboradores.

Como nas Universidades Corporativas, as Escolas de Governo também necessitam de investimento que em muitos casos é inviável e fora da realidade da maioria das empresas públicas no Brasil.

Vale destacar que o funcionário de empresa privada tem a necessidade de aprimoramento de suas competências, devido à competitividade que existe nas empresas, no qual o mais qualificado que é incorporado à empresa, decolando em sua carreira, justificada por maior qualificação profissional. Já nas empresas públicas os funcionários geralmente têm a estabilidade a partir do concurso público. Em ambos os casos, a formação continuada contribuem para resultados significativos no cenário apresentados.

Algumas empresas reconhecem a importância de se ter o Pedagogo atuando em seu departamento de pessoal, objetivando desenvolvimento de pessoal nas áreas sociais e funcionais. Assim, vemos o quanto a ação pedagógica é importante na gestão do conhecimento, na mediação e na implantação de novas posturas e valores da organização.

Em contrapartida, nos deparamos com empresas que ainda não absorveram a importância do pedagogo em seus quadros funcionais, que desconhecem o trabalho e as funções que podem ser desenvolvidas em prol da empresa.

O planejamento de atividades de desenvolvimento para funcionários de empresas públicas e privadas são apenas algumas das funções que o Pedagogo Empresarial desempenha ao longo de sua jornada. A Pedagogia Empresarial, ainda, é um tema muito recente, por isso, cabe aos pedagogos que atuam nesta área buscar metodologias que garantam o melhor desempenho de seu trabalho, visando o reconhecimento amplo dessas atividades no mundo das empresas, gerando assim a valorização do profissional nesses espaços.

O Pedagogo por sua formação inicial possui saberes construídos para contribuir no espaço não formal de educação de uma empresa, uma vez que sua formação é voltada para o desenvolvimento humano, colaborando à qualidade social das pessoas em serviço. As atividades que o Pedagogo poderá desempenhar nesse espaço, não estão diretamente ligadas à lucratividade da empresa, mas sim de tornar este lugar de permanente aprendizagem e convivência democrática, trazendo benefícios diretos quanto à produtividade do homem e da empresa.

O fator principal que move as empresas atualmente, não deve ser somente o capital, mas sim a capacidade de seus profissionais em produzirem com equilíbrio, em um espaço que o relacionamento interpessoal seja valorizado, equilibrado e acima de tudo sadio a todos os envolvidos no processo. Para tanto, o Pedagogo é de suma importância com sua atuação na área de treinamento, capacitação e planejamento, sendo este o foco principal das empresas que buscam funcionários proativos, com plena capacidade de buscar melhorias e que sejam criativos.

Esperamos que com as constantes mudanças que ocorrem em nossa sociedade, as empresas percebam e reconheçam o pedagogo e sua atuação como primordial e fundamental para o desenvolvimento de sua empresa.

Referências

ALPERSTEDT, C. **Universidades corporativas**: discussão e proposta de uma definição. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000300008. Acesso em: 04 de jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São

Paulo: Saraiva,1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 01, de 15 de maio de 2006**. Brasília: Senado, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 04 de jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 05 de jun. 2019.

CALDEIRA, E. **Educação social para a empresa**. Itajaí: UNIVALI, 2002.

CASCAIS, M. das G. A.; TERÁN A. F. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências**. Ciência em tela – Volume 7, Número 2. 2006. Disponível em <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27- 38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>. Acesso em 15 jun. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Ed da UFPR, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em 15 jun. 2019.

MARIANO, B. A. **Pedagogia empresarial: a atuação do Pedagogo na área de Recursos Humanos**. Campinas, 2015. Disponível em file:///C:/Users/INFO-CORINGA/Downloads/MarianoBiancaAlessa_TCC.pdf. Acesso em 09 jun. 2019..

VERGARA, S. C. **Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional**, 2000. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12919/000303601_111.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jun. 2019.

PEDAGOGIA SOCIAL: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CRAS

Claudete Maria Conceição Rocha¹⁹
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues²⁰

Introdução

A nomenclatura Pedagogia Social é raramente debatida na conjuntura educativa. As ponderações com relação a sua natureza educacional propiciam brechas a conceitos que encaminham a Pedagogia Social a um aspecto pedagógico que se configura não instituir elos com a educação em suas inúmeras perspectivas. Esta pesquisa faz-se significativa pela especificidade de compreensão social e científica que coopera tanto para assuntos ligados à sociedade quanto para assuntos do ensino.

Antes mesmo que a Pedagogia Social se transformasse em uma ciência ou área de conhecimento, Filósofos como Platão e Aristóteles já discutiam a relevância da educação para a promoção da sociedade, tornando-se ela vigente “nas atividades altruístas do Cristianismo ou nos legados dos educadores como Froebel e Pestalozzi, pedagogos que se tornaram modelo na Europa, ainda que não usassem nomenclatura (Pedagogia Social) defendiam o conceito de sujeito social,” (MORAES, 2012, p.2).

O Pedagogo tem assumido inúmeros papéis na sociedade contemporânea, o que nos incita a repensar em quais espaços além da escola ele pode atuar. Observando a atual conjuntura, o trabalho apresentado tem por finalidade compreender e analisar a Pedagogia Social como conceito de educação não-formal voltada para as classes menos beneficiadas da sociedade, através do trabalho desenvolvido pelo Pedagogo no CRAS. Com o intuito de alcançar as intenções com esta pesquisa, considera-se de suma importância conhecer a trajetória histórica da criação da Pedagogia Social. A metodologia utilizada será de pesquisa bibliográfica dissertativa e será utilizada a entrevista como ferramenta de pesquisa qualitativa. Tendo como base as leituras bibliográficas, inicia-se a reflexão, analisando o CRAS como um âmbito permitido de atividade para o Pedagogo, sendo este espaço um dos recentes em que esta categoria pode estar inserida, uma vez que as práticas pedagógicas vão além da docência em espaços escolares.

De acordo com Freire (2000), o ensino atribui-se como uma ferramenta de transformação da humanidade, que se converte ininterruptamente, visto que este procedimento não se encerra e conduz ao crescimento de pensamento crítico, que não deve ser protelado, ou até mesmo abandonado, após essas modificações, para que, assim, evitem-se novas arbitrariedades.

O conceito de educação sofreu alterações ao longo do tempo, o qual não se restringe mais aos espaços escolares formais começando a atuar fora dos muros da escola para diferentes e diversos ambientes de acordo com Libâneo (2005):

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos

¹⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras. cursando Pós- Graduação – EAD na Faculdade de Educação São Luiz. Docente da Educação Infantil, Escola Municipal Anésio Frota Aguiar – Prefeitura Municipal de Mendes.

²⁰ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Pós - Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. (LIBÂNEO, 2005, p.27).

Com base na citação acima, a prática educativa ocorre nas mais variadas instâncias da sociedade e sofre a influência dos meios de comunicação de massa no processo de educação do indivíduo.

Acerca do que foi alegado e coletado através da pesquisa qualitativa, espera-se, com esta pesquisa, retratar que a execução do trabalho do pedagogo na política de assistência social é de suma importância e estabelece-se na rendição dos sujeitos que passam por ocorrências de vulnerabilidade social e riscos sociais. Presume-se que a perspectiva interdisciplinar empregada como procedimento de tarefas no âmbito do SUAS – Sistema Único de Assistência Social, inicia-se do entendimento de que a principal finalidade de ação da política de assistência apresenta-se de formas complexas e multifacetadas, que requer resultados heterogêneos obtidos por meio de procedimentos contextualizados e, para as quais convergem subsídios constituídos de aspecto coletivo.

1 Concepções da Pedagogia Social

A Pedagogia Social se apresenta de forma introdutória nos reveses sociais reconhecidos por filósofos e educadores, de Platão a Pestalozzi, até os meados do século XIX. Embora a concepção defendida tenha se tornado humanitarista, filosófica ou política, esses pensadores podem ser classificados como pioneiros da Pedagogia Social. Comenius foi o principal educador a elaborar um pensamento pedagógico-social de cunho místico-humanitário e Pestalozzi é identificado como o propiciador da educação independente, quebrando com a submissão à teologia e, por conseguinte, à Igreja, nas práticas educativas, peculiares na Idade Média (LUZURIAGA, 1993).

A Pedagogia Social foi sintetizada na primeira produção publicada em 1898, redigida por Paul Natorp, filósofo neokantiano, e denomina-se “Pedagogia Social Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade”. O escritor alega, como um dos princípios substanciais, a comunidade, confrontando-se ao interesse, que conceitua fonte e motivo das divergências sócio-políticas da Alemanha. Desta maneira, a educação conecta-se à comunidade e não aos sujeitos. Busca formular um conceito a respeito da educação social, compreendendo a Pedagogia Social como saber conhecedor e como saber investigativo (QUINTANA, 1997). Caracterizado como o precursor da Pedagogia Social, Natorp é o autor de um movimento, uma escola, a de Pedagogia Sociológica, componente da Pedagogia Social, uma ciência com numerosos conceitos.

Caliman (2010) define a pedagogia social como:

[...] uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais. (CALIMAN, 2010, p. 352).

A Pedagogia Social refere-se a uma ciência prática da educação não formal, por ter como principal objetivo a socialização do indivíduo. Dispõe-se a ser um aspecto pedagógico e

educativo de trabalho social, que pondera e interpreta em condições expandidas a incumbência da socialização, buscando realizar a ação da educabilidade humana norteada para cidadãos que se deparam em circunstâncias sociais inadequadas, portando uma de suas peculiaridades a sua pluralidade de deliberações.

Segundo Caliman (2010) são diversas as concepções de pedagogia social, entretanto no Brasil ela é reconhecida como uma pedagogia crítica e libertadora dos indivíduos, ocupando-se especialmente da educação social, buscando resolver as questões referentes às desigualdades sociais, com vistas à superação das fragilidades a que estão expostos os indivíduos na sociedade, através do ato educativo.

No Brasil, está atrelada ao nome de Paulo Freire, que, através de sua obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005), propõe uma educação popular emancipadora que tem como prática a liberdade a visão de uma vida democrática.

A Pedagogia Social tem um caráter libertador que exige o sujeito cada vez mais nas suas perspectivas de busca e construção de saberes, levando-o argumentar, conhecer e acatar, de forma íntegra, as normas e as medidas necessárias ao exercício da cidadania para a reconstrução da identidade. Em disposições gerais, a Pedagogia Social visa o desenvolvimento humano com base no autoconhecimento (GACIANI, 2014).

Desse modo, a Pedagogia Social, não objetiva adequar o cidadão à sociedade, mas prezar a sua história de vida no contexto em que estiver incluso. Ela existe e é ampla, tem um olhar integral do educando, expande-se com o pressuposto de traçar e efetivar novas propostas que provenham em mudanças de paradigmas e transformação do sujeito, e, no entendimento da responsabilidade, promover o cumprimento dos direitos e deveres, além da autonomia e o senso crítico, através de uma relação dialética e dialógica.

2 Especificidades do Pedagogo em Espaços Não Escolares

Partindo das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, normatizadas através do parecer promulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2005, institui, em seu artigo 4º, inciso IV, que os graduandos em Pedagogia dispõem, em suas incumbências viáveis, “atuar, em espaços escolares e não-escolares, na efetivação da instrução de indivíduos diante de inúmeras etapas da evolução humana, em variados níveis e categorias do método educacional”.

Para Brandão (1985) a educação está em toda parte, pois:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 07).

O pedagogo é um profissional que desempenha suas habilidades e competências em inúmeras necessidades da ação educativa, tendo como propósito o desenvolvimento humano. O pedagogo adquiriu um papel de suma importância na formação do ser humano e do meio social em que este se encontra inserido. Libâneo (2001) destaca que:

[...] o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

A educação em espaços não escolares vem sustentar o debate que vivenciamos nos

dias atuais, no qual o profissional pedagogo desvencilha-se do universo escolar, que, até pouco tempo, era seu único núcleo, e se encaminha formando um novo cenário de atuação, que transpõe os muros da escola.

Durante muito tempo, o pedagogo foi visto como um profissional que só poderia trabalhar em escolas e no processo educacional, descrevendo uma prática institucional que não aconteceria fora desse âmbito. Não obstante, a globalização e o desenvolvimento tecnológico, ligadamente com a ideia de uma sociedade inclusiva e de igualdade social, fez com que surgisse uma nova maneira de pensar a educação. O processo educacional fez-se prioridade não apenas na escola, mas também, em outros espaços, tornando a ideia de restringir a atuação do pedagogo somente aos ditos “locais formais” de aprendizagem inoportuna e reducionista.

É fundamental que o pedagogo esteja instruído para os desafios diários do mundo globalizados em que vivemos. O pedagogo carece ser acima de tudo uma pessoa íntegra, dinâmica, sociável, com extrema paciência, propenso a dividir seu conhecimento com amor e atenção. Neste sentido, Libâneo (2001) destaca três tipos de pedagogos: o pedagogo *latu sensu* que atua em todos os níveis de ensino, o pedagogo *stricto sensu*, que trabalha com formação, gestão, coordenação e modalidades afins, e o pedagogo ocasional, que desenvolve atividades de assimilação e reconstrução de saberes. Os três tipos de pedagogos abordados demonstram que, independente de qual perfil o profissional se assemelhe e exerça, este precisa socializar seus conhecimentos, visando de maneira essencial à formação integral do ser humano, desenvolvendo práticas inovadoras e instigantes.

O desafio torna-se enorme frente à realidade que está inserido, as novas gerações exigem muito deste profissional, deste modo sua formação constante é indispensável.

3 Centro de Referência de Assistência Social – CRAS

A proteção à família, como dever do Estado, está explícito no Artº226 da Constituição Federal de 1988, reiterando-a como base da sociedade com sujeito de direitos. A Assistência Social como política de proteção social configura-se como uma nova situação para o Brasil. Ela significa garantir a todos, que dela necessitam, e sem contribuição prévia a provisão dessa proteção, conforme a Política Nacional de Assistência social – PNAS 2004.

Com fundamento na Constituição de 1988, manifesta-se, em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS -8742/93, a qual passa a normatizar o SUAS – Sistema Único de Assistência Social, determinando duas categorias de proteção social de cunho cautelar e exclusivo, quando advém do descumprimento de direitos. Integrando-se a Proteção Básica do SUAS, encontra-se o CRAS – Centro de Referência de Assistência Social, o qual acerca de cada Município tem de detectar a(s) área (s) de vulnerabilidade social e nela (s) serem instauradas de maneira a harmonizar os serviços a clientela.

O CRAS é um equipamento de acolhimento social básico do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, tendo como finalidade acautelar incidentes de condições de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por intermédio da promoção de capacidade e alcance, do fortalecimento de vínculos familiares e sociais e do aumento da obtenção aos direitos da condição de cidadão.

De acordo com as Orientações Técnicas – CRAS (2009, p.9):

[...] o CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada na política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema único da Assistência Social – SUAS nas ações de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. Dada sua capilaridade nos territórios, se caracteriza como principal porta de entrada do SUAS, ou seja, é uma unidade que possibilita o acesso de grande número de famílias a rede de proteção social da assistência social.

O Governo Federal tem a incumbência de assegurar as carências substanciais dos cidadãos, dado que é um benefício do indivíduo, tal como precaver as circunstâncias que implicam o risco. O CRAS é uma instituição pública assentida pelas clientelas tal como um direito, da mesma forma a instituição escolar, os postos de saúde, e outros. Vale ressaltar que o CRAS é uma utilidade ininterrupta e não um programa com vencimento. A sua assistência primordial são diretamente aos cidadãos, crianças, adolescentes, adultos e idosos provenientes de famílias em vulnerabilidade social.

O principal atendimento oferecido pelo CRAS é o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF, com característica ininterrupta que tenciona consolidar a atribuição protetora das famílias, precavendo a descontinuidade de laços, proporcionando a possibilidade e desfrute de benefícios e cooperando para o desenvolvimento da condição de vida, conectando os direitos sócios educativos, sócio comunitários, entre outros. São desenvolvidas práticas lúdico-educativas norteadas na convivência social, consolidação de elos e desenvolvimento pessoal. Sua equipe de referência é multidisciplinar e o caráter precisa tender de modo a auxiliar o andamento das finalidades do CRAS.

Com o propósito de que esse serviço efetua-se o CRAS, segundo o CNAS- Conselho Nacional de Assistência Social (2011) necessita dispor de uma equipe técnica mínima, compondo-se de uma Assistente Social e uma Psicóloga. Integrados a esses profissionais que constituem a equipe técnica apresentam-se similarmente profissionais com experiências em variadas esferas originando desta maneira uma equipe multiprofissional, tornando esses profissionais estabelecidos de acordo com a requisição que a área careça segundo determina o parágrafo primeiro do art. 2 da Resolução 17/2011 do Conselho Nacional Assistência Social.

Tal qual a NOB-RH/SUAS - Norma Operacional Básica de Recursos Humanos/ Sistema Único de Assistência Social, a cada 5.000 famílias aludidas, a equipe dos CRAS precisa ter quatro técnicos de nível superior, referindo-se a dois profissionais Assistentes Sociais, um Psicólogo e um profissional que constitui o SUAS, quatro técnicos de nível médio e um coordenador. Em conformidade com a divulgação Gestão do Trabalho no Âmbito do SUAS: Uma contribuição necessária (BRASIL, 2011, p. 50):

Convém lembrar que além dos profissionais definidos na NOB RH/ SUAS para compor as equipes de referência dos CRAS (Assistente Social e Psicólogo), CREAS (Assistente Social, Psicólogo e Advogado) e dos serviços de acolhimento (Assistente Social e Psicólogo), a Resolução n. 17, de 20 de junho de 2011, do CNAS, reconheceu outras categorias profissionais de nível superior que poderão integrar essas equipes para atender as especificidades da prestação dos serviços sócio assistenciais: Antropólogo; Economista Doméstico; Pedagogo; Sociólogo; Terapeuta ocupacional; e, Musicoterapeuta, ou que, preferencialmente, poderão compor a gestão do SUAS: Assistente Social; Psicólogo; Advogado; Administrador; Antropólogo; Contador; Economista; Economista Doméstico; Pedagogo; Sociólogo e Terapeuta Ocupacional. Assim, esses profissionais poderão integrar essas equipes, devendo possuir formação e habilidades para o desenvolvimento de atividades específicas e/ou, de assessoria às mesmas, como estabelece a Resolução.

A perspectiva interdisciplinar é empregada como metodologia de exercício no contexto SUAS, com base na percepção de que a primordial finalidade de execução da política de assistência social. Os casos de vulnerabilidades e riscos sociais, não são situações homogêneas e comuns, contudo complicados e multiformes, que demandam resultados modificados atingidos mediante procedimentos contextualizados e para as quais sobrevém cooperação coletiva, e não somente por auxílio da envoltura individualizada de técnicos com variadas instruções.

Por conseguinte, incorpora-se o profissional de Pedagogia, incluído na política de assistência social. Com base na percepção de que o Pedagogo coopera para o serviço socioeducativo com os indivíduos sociais que procuram assistência nos CRAS, tal como organizações das políticas setoriais e as instituições não governamentais anexas ao espaço CRAS.

4 A Atuação do Pedagogo no CRAS

O Profissional Pedagogo é capaz e está apto a atuar em diversas esferas, desde que o mesmo se oportunize e conheça os diversos componentes da educação, tendo em mente a importância do comprometimento de cooperar com os procedimentos sociais. Em vista disso, Libâneo (1999) especifica que:

O pedagogo é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, atendendo as demandas socioeducativas decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, mudanças nos ritmos de vida, a presença nos meios de comunicação e informação, dentre muitas áreas que requerem a contribuição do pedagogo. (LIBÂNEO, 1999, p. 30 -31).

O Pedagogo deve desempenhar sua função de forma qualificada, no sentido de propiciar ao indivíduo atendido o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociabilidade, o exercício dos direitos e deveres de cidadão, a execução do fortalecimento de vínculos e a sua compreensão de propriedade, e o discernimento da sua identidade.

Fundamentando-se na Resolução nº 17 de 2011, que inclui o pedagogo como classe de nível superior apta a constituir a equipe técnica do CRAS, o mesmo tem capacidade de exercer sua função junto à equipe operativa da proteção social básica ou, em especial, nos serviços de cuidado, proteção e garantia de direitos socioassistenciais, projetos, benefícios, programas e em gestão.

O profissional pedagogo que exercerá sua função no CRAS a princípio precisa ter discernimento, conforme sinaliza Nascimento (2010, p. 33) que:

[...] a estrutura do campo social é praticar a emancipação, o protagonismo do sujeito, com finalidade de solucionar as circunstâncias de diversidades sociais, assentindo que este sujeito excluído da sociedade, seja capaz de se incluir e ter uma vida respeitável.

Por isso, o pedagogo, ao exercer sua função no âmbito do CRAS, deve interpretá-la como uma educação social, a qual alcança importância por transcender o ensino convencional, conforme potencializa técnicas pedagógicas norteadas à modificação da realidade.

Ortega (2006) afirma que:

A educação social é ou seria fundamentalmente a dinamização ativa das condições educativas da cultura, da vida social e dos seus indivíduos e a compensação, normatização ou, até, a reeducação da dificuldade e do conflito social. Portanto, uma educação social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social (ORTEGA, 2006, p. 5-6).

De acordo com o contexto acima, o pedagogo desempenha a atribuição de educador social, contribuindo com o progresso, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos indivíduos. Para tal, há a necessidade de que o pedagogo seja qualificado em agregar os conhecimentos educacionais aos conhecimentos dos procedimentos desenvolvidos no CRAS.

Um aspecto significativo na Pedagogia é o benefício do diálogo e a humanização com destino à transformação da prática. Nos planejamentos sociais oferecidos nos CRAS, essas duas bases (diálogo e humanização) são precedências como propósito de que haja uma construção de primazia com as famílias em circunstâncias de vulnerabilidades e, dessa maneira, obter o êxito nos propósitos apresentados, que são reflexão, ação e transformação. O profissional pedagogo contribui para o apropriado atendimento e funcionamento do CRAS, trabalhando de forma integrada com a equipe constituída, tendo como finalidade a transformação social dos indivíduos atendidos que procuram a unidade. Todavia, essa prática converte-se em aprendizado e oportunidade de crescimento profissional e pessoal para o pedagogo que se propõe a atuar nesta nova esfera de trabalho.

Sendo assim, para que pudéssemos entender um pouquinho sobre a atuação do Pedagogo no CRAS, optamos por fazer entrevistas com esses profissionais que atuam nessa área. Para organização da pesquisa foram marcadas as datas para as entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada Pedagoga.

A análise dos dados foi baseada em informações coletadas a partir das respostas dadas durante a entrevista. Consideraram-se como principais dados as questões 01, 03, 04, 05, 06 e 09 do questionário. Os depoimentos das pedagogas foram registrados baseados em seus pensamentos a respeito do que conhecem, vivenciam ou vivenciaram no espaço CRAS. São falas significativas que deram sustentabilidade ao processo da pesquisa.

Questão 01: Como você vê a atuação do pedagogo em espaços não escolares?

De acordo com as respostas, todas as entrevistas concordam com a importância da inserção desse profissional no espaço não escolar. Para dar fundamento às respostas, a **Pedagoga B** diz:

[...] atualmente o pedagogo é um profissional generalista que possui habilidades e competências para auxiliar na construção de saberes no espaço formal e informal de educação. Este novo cenário de atuação possibilita um trabalho enriquecedor para a sociedade civil, pois favorece a autonomia, protagonismo e resiliência. (PEDAGOGA B).

Por meio desta nova proposta e perspectiva de exercício da profissão, o pedagogo também se transforma se adaptando a esta nova prática, colocando-se como profissional habilitado no sentido de progredir concomitante com esta mudança da sociedade. “[...] Verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal”. (LIBANEO, 2002, p. 28).

Questão 03: Você acha que a atuação do profissional pedagogo na área social é necessária e importante?

As entrevistadas, responderam que sim, salientando pontos como o olhar diversificado a qual este profissional dispõe, e que o possibilita perceber as especificidades dos sujeitos. Também ressaltaram o cuidado do pedagogo com as famílias e a sua habilidade de programar, demonstrando que a prática pedagógica ultrapassa os muros da escola.

Pedagoga F:

[...] a presença do pedagogo na política pública agrega de forma favorável, pois a prática pedagógica está além da transmissão de conteúdos, uma vez que auxilia a sociedade civil a refletir sobre suas condições pessoais e

sociais, proporcionando uma oportunidade de exercer sua cidadania, favorecendo para que haja a garantia de direitos. (PEDAGOGA F).

Alguns estudiosos acentuam a indispensabilidade da atuação do profissional pedagogo no campo social, Caliman (2009) argumenta tal comprovação, ao expor que:

[...] o pedagogo é um profissional imerso na realidade social, percebe a realidade com a sensibilidade educativa e, premido por ela, responde às demandas emergentes [...] Essa aproximação acentua a intervenção preventiva e de recuperação nos casos em que venha a faltar uma adequada socialização (CALIMAN, 2009, p. 53).

A Resolução de nº 17 de 20 de junho de 2011 (BRASIL, 2011), do CNAS, como já citado neste trabalho, reconhece a necessidade de outros profissionais com ensino superior para que se integre a equipe de prestação dos serviços socioassistenciais, entre eles, o pedagogo.

Questão 04: Quais as atribuições do pedagogo no CRAS?

Todas as entrevistas citaram o SCFV, como principal área de atuação do pedagogo no CRAS, porém a Pedagoga D ressalta que:

[...] o pedagogo trabalha juntamente com a equipe técnica (Assistente Social e Psicólogo), sendo que esses técnicos focam mais na prevenção, já o pedagogo vai muito além da prevenção. Ele planeja e constrói juntamente com a equipe um planejamento sociopedagógico para se trabalhar com aquela família, com aquele indivíduo, para que possam reconstruir ou buscar outros meios, para sua inserção no mercado de trabalho, na educação, etc. O pedagogo faz a articulação na rede acionando saúde e educação, pois o usuário (pessoa que utiliza os serviços do CRAS), que é atendido no CRAS é o mesmo atendido na educação e na saúde, por isso não podem trabalhar isoladamente.

Identifica-se que a execução do trabalho desse profissional é enfatizada com intuito de superar os conflitos sociais dos sujeitos, considerando suas vulnerabilidades, o ambiente em que se encontram inclusos e o conjunto de problemas dos seus ciclos de vida.

Questão 05: O que te motivou a trabalhar no CRAS?

As respostas foram variadas, pois quatro das entrevistadas prestaram concurso público para educação, porém foram locadas na Assistência Social, duas contratadas, encararam como um desafio, nova experiência profissional. Apenas uma, a Pedagoga F, que atua na Assistência há 15 anos, relatou o que a motivou.

Pedagoga F:

[...] eu acredito no ser humano, o pedagogo tem que acreditar no ser humano, tem que acreditar que o ser humano é capaz de ser transformado. Porque se não acreditarmos, nós não conseguimos trabalhar, pois a Assistência trabalha as mazelas do povo mesmo. Então quando você acredita que o usuário tem um poder de transformar e a educação é essa mola propulsora, aí você veste a camisa e arregaça as mangas. (PEDAGOGA F).

Na sua fala, a entrevistada esclarece o motivo de ordem que a motiva para esse trabalho no âmbito do CRAS.

Freire (1977) comenta que o sujeito oprimido carece aperceber-se e integrar-se na luta:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende cuja importância não meça cujas formas e contornos não discirnam; [...] Isto é verdade se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p.48).

Em consequência disso, observa-se que não há facilidade para que se desenvolvam esses trabalhos dentro dos CRAS, sendo necessário que o pedagogo tenha percepção e identifique-se tal como profissional do SUAS, e de que seu público carece de muito mais que o aprendizado, os indivíduos necessitam sentir-se sujeitos respeitados e que fazem parte da sociedade.

Questão 06: Você já passou por alguma situação desconfortável no seu trabalho?

Seis das entrevistadas disseram que em momento algum passaram por alguma situação de desconforto. Porém, a Pedagoga C relata que: “[...] já passei por algumas situações desconfortáveis, justamente pela não compreensão das pessoas quanto às atribuições do pedagogo e não reconhecimento da profissão na equipe técnica do CRAS”.

Pode-se perceber que, apesar de a Pedagogia ser um curso que possibilita um olhar diferenciado para esse profissional, permitindo que possa atuar em diversos ambientes, o mesmo ainda não é visto completamente como um profissional apto a atuar no âmbito do CRAS. Como já citado, os espaços em que o pedagogo pode atuar são muitos, porém não são conhecidos muitas vezes pelo mesmo e por outros profissionais.

Questão 09: Que tipos de atividades você, enquanto pedagoga desenvolve dentro do CRAS?

Todas as entrevistadas citaram o SCFV como atividade primordial, ressaltando a colaboração junto à equipe técnica em relação à prevenção, proteção e a garantia dos direitos dos usuários.

A **Pedagoga A** explica um pouco sobre o SCFV ofertado:

[...] o SCFV é dividido por faixa etária. O pedagogo constrói junto com a equipe o planejamento diante da expectativa que os usuários trazem para gente, por que quando está na escola, é uma coisa fechada, grade curricular, disciplinas, etc. no CRAS, nós pegamos a experiência deles, pois eles trazem essa experiência propriamente dita do território e transformamos essa vivência em um planejamento para que todos possam entender e adquirir o conhecimento para reproduzir, sair para buscar outras coisas. Então o pedagogo está sempre interligado em todas as ações do CRAS. O trabalho da Assistência é a ação, reflexão e transformação desses usuários (PEDAGOGA A).

O profissional pedagogo contribui para o apropriado atendimento e funcionamento do

CRAS, trabalhando de forma integrada com a equipe constituída, tendo como finalidade a transformação social dos indivíduos atendidos que procuram a unidade. Todavia, essa prática converte-se em aprendizado e oportunidade de crescimento profissional e pessoal para o pedagogo que se propõe a atuar nesta nova esfera de trabalho.

Todas as respostas das entrevistas tiveram coerência, demonstrando a importância, e/ou relevância da inserção do profissional pedagogo no âmbito do CRAS. Ressaltando que a principal função do pedagogo está integrada ao SCFV, onde já se pode compreender que é o espaço onde há a maior concentração da educação não formal em forma de resgate da identidade e autonomia do sujeito.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de inserção do profissional pedagogo no âmbito do CRAS e conhecer um pouco do trabalho realizado por esse profissional que atua e/ou atuou neste espaço. Inicialmente foi feita a leitura de livros, textos e materiais que tratam do referido assunto, acentuando a formação do pedagogo e o processo de ampliação das atividades desses profissionais em outros espaços além da escola.

Em virtude dos estudos realizados, entende-se que, por efeito das transformações ocorridas na sociedade capitalista moderna, o conceito de educação passou por várias modificações, a qual repercutiu similarmente sobre o perfil do pedagogo. Quanto a este profissional, percebe-se que este dispõe de uma incumbência bem maior do que as conhecidas precedentemente, não se limitando somente ao ensino. As Diretrizes Curriculares, conforme citado no trabalho, ressalta as definições relacionadas às características de como o profissional pedagogo deve exercer sua função dentro e fora da esfera escolar, visto que é notória a demonstração de outras características que são igualmente relevantes no sistema educacional.

Pela observação dos aspectos do pedagogo, considerando a multiplicidade de disciplinas oferecidas no Curso de Pedagogia que lhe faculta apoio no sentido de orientar o trabalho executado nas unidades do CRAS. No entanto, essa visão completa pode atingir melhores repercussões se o pedagogo, ainda no decorrer da formação, obtiver outros subsídios teóricos, que lhe concedam um raciocínio preciso sobre os direitos humanos, além de práticas em espaços não escolares.

Dado do exposto pode-se comprovar que há a possibilidade de desenvolvimento de habilidades pedagógicas em um âmbito como o CRAS. E mais, que esta prática educacional, que pondera as dificuldades dos sujeitos com a finalidade de implantação da asserção de atuação do pedagogo, é de notável significância social, favorecendo no sentido do desenvolvimento desses sujeitos e que as atividades elaboradas por esses profissionais juntamente com a equipe técnica do CRAS, tem, fundamentalmente, o sentido emancipador propagado por Paulo Freire num momento no qual sugere contribuir com o desenvolvimento de emancipação avançado pelo sujeito, recorrendo à superação das circunstâncias de opressão e arbitrariedade da sua composição sociocultural.

Referências

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. Conselho nacional da assistência social. **Política nacional de assistência social**, set. 2004. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome e secretaria nacional de assistência social. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. **Parecer 5/2005. Projeto de resolução.** Ministério de educação. Conselho nacional da educação. Aprovada em 13 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei orgânica da assistência social anotada.** Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009.

BRASIL. **Orientações técnicas:** centro de referência de assistência social CRAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: Ministério Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011.** Diário oficial. 2011. Disponível em: <https://conferencianacional.files.wordpress.com/2013/12/cnas-2011-017-20-06-2011.pdf>. Acesso em: 18 de nov. 2018.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R.(orgs). **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social.** São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2002.

LIRA, Lídia. **Prática pedagógica na assistência social:** fortalecendo o processo de inclusão social através do CRAS. Disponível em: http://antigo.fecam.org.br/arquivosbd/basico/pratica_pedagogica_na_assistencia_social.pdf. Acesso em 02 de nov.2018.

LUZURIAGA, L. **Pedagogia social e política.** Madrid, Editorial Cepe. 1993.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira** (dissertação). Florianópolis-SC. 2010. Disponível em: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/05/Erico-Ribas-Machado>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MORAES, Cândida Andrade de. **Pedagogia social comunidade e formação de educadores:** na busca do socioeducativo. 2012. Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov/site/documentos/espaco-virtual/artigos/pedagogia_social.pdf. Acesso em: 03 jun.2018.

ORTEGA, José. Uma aproximação à pedagogia-educação social. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, n. 7, v. 7, p. 5-9, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>. Acesso em: 02 de nov. 2018.

QUINTANA, J. M. Antecedentes históricos da educação social. *In:* PETRUS, A. (Coord.) **Pedagogia social**. Barcelona: Ariel, 1997 p.71-73.

PARTE V
PEDAGOGIA HOSPITALAR

PEDAGOGIA HOSPITALAR

O campo de atuação do Pedagogo foi ampliado com a publicação da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O documento destaca ambientes escolares e não escolares para o exercício profissional do Pedagogo.

Alinhados as tais diretrizes, podemos afirmar que o ato de ensinar não acontece apenas na escola e sim em diversos espaços. Nessa perspectiva, um novo espaço da educação se estruturou, o da educação não formal. É através desse campo que nos deparamos com a Pedagogia Hospitalar, pouco discutida no espaço educacional, mas essencial à educação brasileira. Para tanto, refletir sobre o importante papel desse profissional e as competências de atuação dele nesse cenário muito contribui à sociedade contemporânea.

Nesta direção, os textos que compõem este capítulo, os diálogos travados pelas autoras, destacam a atuação do Pedagogo em espaços não formal de educação, especificamente na Pedagogia Hospitalar, valorizando a humanização necessária nesse campo de atuação.

Volpato e Rodrigues debatem a relevância da brinquedoteca hospitalar na recuperação da saúde da criança, de maneira que o espaço proporcione benefícios ao estado físico, social e psíquico do hospitalizado. As autoras discorrem sobre temáticas importantes que envolvem a história da Pedagogia Hospitalar; o impacto da internação no imaginário infantil; as concepções históricas da brinquedoteca; e, o papel do Pedagogo na brinquedoteca Hospitalar.

No segundo texto, Carvalho e Medeiros discutem o papel da Pedagogia Hospitalar, bem como a importância dos trabalhos desenvolvidos pelos Pedagogos nas equipes hospitalares, destacando a história dessa Pedagogia. Salienta que o número de hospitais que oferecem esse serviço é ainda muito pequeno, o que gera inquietações significativas em relação ao atendimento que tem sido negado ao paciente.

As autoras, ainda, abordam o conceito e os atendimentos nas Classes Hospitalares, dialogando com os leitores em relação à atuação do Pedagogo Hospitalar como profissional que desenvolve abordagens pedagógicas com os que estão passando por momentos delicados, no que tange a sua saúde. Cabe destacar que o direito à permanência dos estudos precisa ser garantido.

As discussões e reflexões propostas por Juliana e Marinéa; Thamara e Maria Luiza foram precisas à valorização das questões que envolvem a Pedagogia Hospitalar no cenário atual da sociedade contemporânea.

Suzana Medeiros Batista Amorim

A CONTRIBUIÇÃO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA RECUPERAÇÃO DA SAÚDE DA CRIANÇA

Juliana Soutelo Volpato²¹
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues²²

Introdução

Esta pesquisa relata a importância do trabalho na Brinquedoteca (brincadeiras lúdicas), para a reabilitação de crianças e/ou adolescentes que se encontram hospitalizados. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica dissertativa, com embasamento em referenciais teóricos, artigos, livros, internet, etc. A necessidade da hospitalização faz com que a criança se sinta triste, desestimulada e hipersensibilizada diante da possibilidade da constatação de alguma doença grave, bem como em decorrência do tratamento ao qual poderá e/ou está sendo submetida, exposta a situações angustiantes, procedimentos e exames, por vezes, dolorosos.

Segundo Silva (2012), a criança hospitalizada possui uma certa complexidade para entender o que está acontecendo, e também dificuldade de assimilar sua enfermidade e os procedimentos que os médicos irão utilizar no tratamento. O impacto da internação está presente no imaginário infantil podendo causar efeitos negativos. Assim, o adoecimento e a hospitalização geram um temor muito maior do que quando em um indivíduo adulto, pois a criança pode apresentar dificuldade em compreender a situação, uma vez inserida em um local desconhecido e direcionada para novas experiências, sob cuidados de pessoas desconhecidas.

A brinquedoteca, instalada (disponibilizada) nas dependências do hospital, tem função de suma importância durante o tempo em que a criança está em tratamento, pois diante das diversas alterações em seu estado (físico, social e psíquico), a ludicidade traz vários benefícios, colaborando para elevar a autoestima do paciente.

Na brinquedoteca hospitalar, o ato de brincar é concebido como um método terapêutico ou apenas como condição de diversão. Segundo Almeida (2007), a brincadeira é caracterizada como recreação quando a criança desenvolve o brincar por absoluta naturalidade. Já o brincar terapêutico corresponde a atividades orientadas e especificadas por profissionais, por meio dos quais são desenvolvidos meios para assimilar a singularidade da criança, além de proporcionar o seu bem-estar físico e emocional que pode se encontrar abalado devido ao processo de hospitalização. Portanto, as brincadeiras lúdicas possuem a função de amenizar o sofrimento da criança, propiciando alegria e contribuindo de forma positiva durante o período que estiver em tratamento.

Além do direito de brincar, a criança e/ou adolescente hospitalizado dispõe o direito à educação, e, dessa forma, a pedagogia hospitalar tem o propósito de possibilitar à continuação das práticas educativas.

²¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras e Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luís.

²² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Pós - Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

1 Breve Histórico da Pedagogia Hospitalar

Segundo Santos e Souza (2009), em 1935, na cidade de Paris, Henri Sellier deu início a Pedagogia Hospitalar, com a finalidade de oferecer educação para as crianças com necessidades especiais (atualmente utiliza-se o termo “Pessoa com Deficiência”). No ano de 1939, segundo Esteves (2007) na França, foi gerado o CNEFEI (Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes) que tinha por objetivo de formar professores para atuar em hospitais e/ou lugares em que haviam crianças com alguma necessidade especial.

O marco preponderante para que fossem instituídas as escolas nos hospitais foi a Segunda Guerra Mundial, devido à grande quantidade de crianças e adolescentes afetadas pelos conflitos, tornando-as incapazes de frequentar as aulas, fazendo com que se iniciasse um envolvimento especial dos médicos que, naquele momento, perceberam a necessidade de o ambiente escolar ser introduzido neste local.

Em 1950, estas mesmas práticas pedagógicas no âmbito hospitalar surgiram no Rio de Janeiro, Brasil. Em 14 de agosto de 1950, no Hospital Municipal Jesus (Hospital público infantil), a professora Lecy Rittmeyer deu início aos procedimentos pedagógicos dentro do hospital, fazendo com que esta data seja de grande significância para o contexto da Pedagogia Hospitalar no Brasil. De acordo com Santos e Souza (2009), em 1958 a professora Ester Lemes Zaborowski também oferecia atividades pedagógicas para as crianças hospitalizadas. Mas somente em 1981, houve um aumento considerável de hospitais que prestavam esse auxílio às crianças, que se encontravam internadas.

Assim sendo, a Pedagogia Hospitalar é uma área de atuação do pedagogo específica para o ambiente hospitalar ou domiciliar, com o objetivo de permitir que a criança afastada da escola regular por motivo de enfermidade possa dar continuidade a seus estudos. Contribui também para a melhora do paciente, reduzindo o medo, a preocupação e a inquietação em relação à sua estadia no hospital.

O Artigo 9º da Resolução nº 41/95 do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente relata que a criança e/ou adolescente internado possui o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar.” (BRASIL, 1995).

Interessante notar que, independentemente da situação, a educação é um direito de todos, portanto, todas as crianças e/ou adolescentes que se encontram hospitalizados dispõem do direito ao auxílio escolar para que não haja interrupção em seu processo de aprendizagem. Desta forma, o pedagogo elabora atividades diversificadas, de acordo com a necessidade de cada indivíduo, resgatando a vontade de aprender, ainda que diante de sua enfermidade.

2 Brinquedoteca: Concepções Históricas

De acordo com Cunha (1992), os primeiros conceitos de Brinquedoteca manifestaram-se em Los Angeles, no ano de 1934, quando o dono de uma loja de brinquedos notou que algumas mercadorias haviam sido furtadas por alguns alunos que estudavam em uma escola situada perto de sua loja. Em decorrência deste fato, o proprietário do estabelecimento queixou-se com a direção da escola e, a partir de então, criaram um serviço comunitário, onde as crianças poderiam pegar brinquedos emprestados e levar para casa com o intuito de brincar. (GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 146).

Em 1963, na Suécia, algumas mães de alunos portadores de necessidades especiais e algumas educadoras criaram a “Lekotec”, que significa ludoteca em sueco.

Segundo Noffs (2001), as Lekotecs tinham como legado:

A criança aprende brincando, mas com brinquedos que atendessem suas necessidades reais. O mediador do ambiente orientava os visitantes ao uso contínuo dos brinquedos em seus lares, em continuidade à estimulação iniciada na Brinquedoteca, verificando-se então, o estímulo educativo dos visitantes, mas também, o trabalho clínico, já que as consultas eram marcadas antecipadamente e de forma individual. (NOFFS, 2001, p. 163).

À vista disso, neste ambiente haviam especialistas que instruíam os pais sobre como brincar com seus filhos quando em suas residências, com a finalidade de dar sequência aos cuidados e incentivos pedagógicos realizados nas Lekotecs.

Ainda de acordo com Cunha (1992), em 1967, surgiram as “*Toy Libraries*”, que são as bibliotecas de brinquedos internacionais. Posteriormente, no Estado de São Paulo, em 1971, estrearam o Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde executaram uma exposição de brinquedos pedagógicos. Já em 1974, foi apresentado em São Paulo o Congresso Internacional de Pediatria, no qual alguns pediatras suecos demonstraram um trabalho realizado com brinquedos na reabilitação e preservação da saúde mental de crianças hospitalizadas. Em 1978 realizou-se o Congresso Internacional acerca do trabalho com brinquedos. No ano de 1981 foi inserida a primeira brinquedoteca no Brasil – “Brinquedoteca Indianópolis”, localizada no estado de São Paulo, que tinha Nylse Cunha como coordenadora. Em 1984, Cunha instituiu, sem fins lucrativos, a Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBri), com o propósito de auxiliar e/ou orientar indivíduos e organizações que pretendessem inserir Brinquedotecas em seu contexto de trabalho, e através da qual disponibilizava parcerias, para então ser propiciado o desenvolvimento de estudos referente a área, além de oferecer cursos preparatórios para preparar os mediadores (brinquedistas) que trabalhavam na Brinquedoteca. (GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 147-150).

Depois que a Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBri) foi constituída, as Brinquedotecas se expandiram pelo Brasil e, de acordo com suas diferentes características e propósitos, as mesmas se aperfeiçoaram e conquistaram o reconhecimento de sua importância para a educação e atendimento à população, mais precisamente à criança hospitalizada e/ou em restabelecimento.

Segundo Ramalho (2000) existe aproximadamente 180 brinquedotecas registradas nas diversas regiões do Brasil, desde 2005, as quais, pautadas em suas inúmeras particularidades e funções têm por finalidade levar alegria e a magia do brincar para os indivíduos.

Santos (1997) observa que a brinquedoteca é um local onde se estimula a formação da individualidade, e também onde a imaginação e a sensibilidade são aprimoradas. Deste modo, na brinquedoteca, as crianças podem constatar novos conceitos e conhecer suas particularidades.

Kishimoto (1992) menciona que a brinquedoteca se propagou no decorrer dos tempos, passando a ser disponibilizada em locais como universidades, hospitais, escolas, comunidades, etc., no entanto, todas possuem o mesmo propósito: o crescimento do lúdico e o reconhecimento do brincar.

Partindo do pressuposto da sua localidade e propósito, a brinquedoteca pode ser classificada em quatro tipos: Brinquedoteca Comunitária, que não apresenta endereço fixo, pois circula em vários lugares, contendo diversos brinquedos, e estes acessíveis ao uso para a comunidade; Brinquedoteca Psicopedagógica, cujo funcionamento se dá no interior de uma organização escolar, onde se investiga as dificuldades de aprendizagem e também os comportamentos impróprios do indivíduo, podendo, neste caso, haver intervenção do psicólogo, que faz o diagnóstico através do brincar; Brinquedoteca Hospitalar, localizada dentro de um hospital ou clínica de saúde, com objetivo de tornar a permanência da criança

que esteja hospitalizada mais alegre e prazerosa; Brinquedoteca Especializada, que além de propiciar o brincar espontâneo, se apropria de um caráter exclusivo, podendo ser classificada como: terapêutica; geriátrica; educacional de reeducandos. (GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 161-162).

3 Brinquedoteca Hospitalar

A brinquedoteca hospitalar é um local onde os pacientes dispõem de períodos de socialização, interação, lazer, recuperação da alegria, autoestima, etc. Viegas (2008) assegura que a brinquedoteca é um espaço no hospital que possui brinquedos e jogos educativos com o intuito de incentivar a criança e/ou adolescente a brincar e obter sua reabilitação, um auxílio significativo na humanização e socialização entre os enfermos e os profissionais.

Santiago (2007) diz que a lei 11.104/05 torna obrigatória a inserção de brinquedotecas nos hospitais do Brasil. Diante disso, a brinquedoteca hospitalar é um local que preza o brincar e a saúde e tem como finalidade reduzir os efeitos de doenças e tratamentos. Logo, a criança que se encontra hospitalizada necessita que o seu desenvolvimento físico, motor, cognitivo, psicológico e social tenha continuidade através de atividades psicomotoras que podem ser trabalhadas na brinquedoteca.

A Lei Nº 11.104, de 21 de março de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor 180 (cento e oitenta) dias após a data de sua publicação. (BRASIL, 2005).

Desta forma, a implantação de brinquedotecas no ambiente hospitalar torna-se de primordial importância, pois a mesma modifica a perspectiva da criança em relação a hospitalização, propiciando momentos de conforto e alegria.

Paula e Costa (2009) relatam que a Associação Brasileira de Brinquedos (ABBri) define brinquedoteca como local mágico destinado ao brincar e orienta que o espaço não pode ser confundido como um depósito de crianças e brinquedos, já que a origem da brinquedoteca está ligada a fins exclusivos como terapêuticos, educacionais, sociais, entre outros.

A criança e/ou adolescente enquanto sujeito atuante de sua história está em contínuo desenvolvimento de aprendizagem, logo, mesmo hospitalizada segue aprendendo através do lúdico na brinquedoteca.

Oliveira (2000) relata que:

O homem nasce sedento de experiências, quer conhecer, apropriar-se do conhecimento, e é essa aprendizagem ocorrida em todas as fases de sua vida que o mantém vivo, torna integrante de uma sociedade e lhe permite participar, criticar, criar e transformar sua história e a história de seu tempo. (OLIVEIRA, 2000, p. 30).

Vygotsky (1998) diz que a criança adquire conhecimento a partir do seu nascimento e no decorrer de sua vida, de acordo com o contexto social que está incluso, possibilitando a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o atendimento educacional realizado dentro do hospital é denominado Classe Hospitalar, e possibilita à criança e/ou adolescente o amparo às suas necessidades educativas, evitando o fracasso escolar, além de resgatar a vontade de aprender ainda que diante de situações desfavoráveis à sua rotina. (BRASIL, 2002).

Corroborando tais ideias, Fonseca (2003) descreve que a classe hospitalar é um apoio admitido pela legislação brasileira, pois oferece às crianças e/ou adolescentes enfermos a garantia ao prosseguimento da escolarização no âmbito hospitalar, tendo como propósito sanar as necessidades do seu desenvolvimento intelectual e psíquico.

A Classe Hospitalar está implantada na Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) conforme educação especial. Sob esta visão, a Classe Hospitalar apresenta alunos com patologias e idades diferenciadas, sendo necessário ao pedagogo fazer a adaptação dos conteúdos buscando suprir as necessidades e possibilidades diárias do paciente, uma vez que seu afastamento escolar pode afetar seu progresso cognitivo. Desta forma, a educação neste ambiente é de suma importância para que a criança enferma possa ter o mesmo suporte educacional que teria na escola regular.

Quando a criança é hospitalizada e seus hábitos cotidianos são interrompidos, obrigando-a se afastar de sua rotina - sua residência, sua família, seus amigos, sua vida escolar - para deslocar-se a um local estereotipado pela presença de injeções, remédios, exames e pessoas desconhecidas, a criança pode sentir medo, desânimo, aflição, tristeza, assim, “a brinquedoteca hospitalar por finalidade de tornar a estadia da criança no hospital menos traumática e mais alegre, resultando assim, em melhores condições para a sua recuperação”. (CUNHA, 2001, p. 96, *apud* GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 197).

A brinquedoteca hospitalar tem o intuito de conservar a saúde emocional do indivíduo, propiciando o contato com outras crianças que também estão hospitalizadas; estimular o cuidar e a preservação do brinquedo; instruir as crianças para os novos acontecimentos que terão que encarar dentro do hospital; proporcionar um ambiente de carinho, amor, estima, amizade, etc. Favorece também no preparo da criança para o fim do tratamento, a saída do hospital e o regresso a seu lar; ajuda a família do paciente a encontrar um ambiente apropriado e emocionalmente favorável.

Paula (2002) descreve que “as brinquedotecas hospitalares vão muito além do sentido de diversão. O brincar no ambiente hospitalar vem como um coadjuvante terapêutico ao alívio do estresse associado à internação”. Pois através do lúdico e dos brinquedos o paciente se oportuniza experimentar situações diferentes e procedimentos que irão ajudá-los a enfrentar suas preocupações, medos e ansiedades.

Em alguns casos, a internação e adaptação da criança na área hospitalar não são muito simples, tornando-se comum a revolta, a agressividade, o choro, o silêncio e até mesmo a recusa da alimentação. Dessa forma, a criança carece de receber atendimento que prevaleça sua saúde, com a intenção de prevenir alterações emocionais, físicas e intelectuais. Roza (1997) diz que a hospitalização na infância se caracteriza como uma experiência desagradável, pois distancia a criança da sua rotina, da família e propicia um confronto com a dor e com a limitação física. Esse confronto pode promover sentimentos de punição, culpa e também medo da morte.

Cunha (2007) diz que:

A brinquedoteca hospitalar deve possuir as características semelhantes às demais, mas com algumas particularidades: deve ser um espaço atraente, que conduza a criança ao desejo de ali retornar, colaborando em seu processo

mental e suas fantasias; que a higiene seja redobrada, evitando o perigo de contaminação cruzada, por meio de brinquedos ou mobília e adereços; que a decoração seja atraente, mas que não coloque em perigo a saúde do frequentador, que está precária; que os brinquedos sejam feitos de materiais propícios à higienização de água, sabão e secagem, para a possível rotatividade entre os pacientes; que tenha atrativos para diferentes faixas etárias, mas que parte dela possa ir até ao acamado (se possível, presentear o paciente, em casos de brinquedos não higienizáveis). Para a criança interagir com os brinquedos, recomenda-se uma bandeja em forma de mesa com as peças e um pequeno móvel que se dirija até a cama. (CUNHA, 2007, p. 73).

É necessário que a Brinquedoteca hospitalar esteja inserida em um local com ventilação adequada, paredes pintadas com cores agradáveis, que possua recursos lúdicos diversificados de acordo com a faixa etária do paciente e que haja normas de higiene. Os brinquedos utilizados na brinquedoteca hospitalar devem ser de materiais rígidos e de plásticos, para que os mesmos sejam desinfetados, sendo necessário haver uma rotina de limpeza dos mesmos, e que a brinquedoteca seja limpa após ser utilizada, com produtos indicados para a desinfecção.

Oliveira (2012) afirma que brinquedoteca hospitalar se resume em um meio terapêutico, pois as crianças recuperam o ânimo e aceitam de uma forma melhor o tratamento oferecido e os cuidados concedidos pelos especialistas da saúde. O brincar dentro do hospital tornou-se significativo em razão do avanço da sobrevida de crianças portadoras de doenças crônicas, que permanecem internadas por bastante tempo. Desse modo, a brinquedoteca hospitalar tem como objetivo amenizar o sofrimento e o incômodo da criança e/ou adolescente hospitalizado.

4 O Papel do Pedagogo na Brinquedoteca Hospitalar

A Resolução do CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), delibera que o indivíduo que se qualifica no Curso de Licenciatura em Pedagogia pode exercer sua profissão em espaços escolares e não escolares, propiciando múltiplas atuações profissionais. Esta proposição se encontra no artigo 4º, que diz:

O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Diante dessa perspectiva, o pedagogo é um profissional capaz de atuar na educação, empresas, hospitais, etc. Para Libâneo (2005), é necessário que haja o reconhecimento do aumento das práticas educativas que existem na sociedade atual, que não se limitam apenas na escola.

O Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1994), entidade encarregada pela realização das Diretrizes Nacionais para Educação Especial no Brasil (BRASIL, 2001), mediante as Políticas Públicas de Educação Especial, ressalta que os educandos de ensino básico que estão hospitalizados ou impossibilitados de comparecer na escola por motivos de preservação da saúde; que estão amparados em casas de apoio ou terapêuticas possuem direito ao atendimento escolar. Este documento indica o atendimento pedagógico para as crianças e/ou adolescentes que estão internadas ou adoentadas, estando assim, impossibilitados de

dirigir-se à escola regular.

Segundo Ferreira e colegas,

A prática do pedagogo na brinquedoteca se manifesta por meio das variadas atividades lúdicas e recreativas, como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenho e pintura. Essas atividades são estratégias para ajudar na adaptação, na motivação e na recuperação da criança e do jovem. (FERREIRA *et al.*, 2016, p. 81).

Em uma brinquedoteca hospitalar, o pedagogo contribui na promoção da saúde da criança e/ou adolescente, junto com outros profissionais. Elabora atividades lúdicas e recreativas ligadas ao aprendizado (como por exemplo jogos, desenhos, contação de histórias, brincadeiras, etc.) que possibilitem que o indivíduo se sinta bem-disposto, alegre e conectado aos acontecimentos externos, e também direciona o paciente para caminhos que o ajude a lidar com os contratempos que enfrentará, em consonância com sua patologia.

As atividades realizadas na brinquedoteca hospitalar abrangem o cuidar e o educar, pois possibilitam o desenvolvimento de habilidades e capacidades, além de oferecer apoio e afeto à criança. Nesse contexto, o pedagogo necessita dispor de um bom relacionamento com o paciente, ter controle emocional diante das situações e exercitar a humanização.

Viegas (2008) conceitua:

Humanizar – existe uma porção de modos de entender esta atitude: interesse real pela pessoa, com respeito, solidariedade, demonstrando o gostar e o amar, com delicadeza. É mais um sentimento, sobretudo, quando essa pessoa está fragilizada pela doença e com risco de morte, e sendo cuidada em um ambiente estranho, o hospital, frequentemente com muita ciência e tecnologia, mas nem sempre com o carinho necessário. É importante que ela guarde uma lembrança boa do hospital, onde se pretendeu salvá-la. (VIEGAS, 2008, p. 11).

Considerando a alegação supracitada, a humanização é essencial no processo ensino-aprendizagem no ambiente hospitalar e, o pedagogo é o profissional habilitado a identificar e auxiliar o enfermo em face de um novo desafio – a dor. É também aquele que sabe ouvir, que acolhe, que traz de volta a presença de familiares e amigos, que procura dispor dos melhores procedimentos ao seu aluno/paciente, tendo por objetivo final a amenização de um estado que por si só já é o suficiente inóspito.

Considerações Finais

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de destacar a importância da brinquedoteca dentro do âmbito hospitalar, caracterizando-se como um espaço propício para incentivar a criança e/ou adolescente a brincar e dar continuidade aos seus estudos durante o processo de hospitalização, que é um período de grandes modificações na vida do enfermo e seus familiares.

A brinquedoteca hospitalar faz-se imprescindível, pois proporciona a criança um ambiente acolhedor, onde a mesma pode sentir-se livre das impressões negativas da internação. Conforme os saberes científicos que fundamentam esta pesquisa, o brincar na área hospitalar é visto como um agente facilitador durante os dias em que a criança se encontra hospitalizada, permitindo uma maior tranquilidade no decorrer do tratamento e nos momentos de angústia.

O pedagogo hospitalar possibilita que a criança e/ou adolescente continue participando do processo educacional, construindo conhecimento de uma maneira prazerosa, através de

uma educação lúdica e humanizada, criando um elo entre o hospital, a escola e o paciente.

Esta pesquisa pondera a função do profissional da educação no espaço não escolar, expondo as contribuições da aprendizagem e a importância do brincar no hospital, que é direito de todas as crianças e/ou adolescentes enquanto portadoras de alguma enfermidade.

Referências

ALMEIDA, Fabiane de Amorim. Lidando com a morte e o luto por meio do brincar: a criança com câncer no hospital. **Boletim Psicologia**, dez. 2005. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-hospitalar/a-importancia-do-brincar-no-ambiente-hospitalar-da-recreacao-ao-instrumento-terapeutico>. Acesso em: 13 abr. 2018.

ARTEN, Larissa. **Práticas de aprendizagem e seus efeitos em uma brinquedoteca hospitalar**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000897019>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Conselho nacional dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Resolução nº 41 de outubro de 1995. Disponível em: <https://www.hospitalinfantilsabara.org.br/sintomas-doencas-tratamentos/direitos-da-crianca-e-do-adolescente-hospitalizados/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n 55, seção1, p.1, 22 de março de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. / Secretaria de Educação Especial. –Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CARVALHO, Andréa; SCATOLINI, Helena. **Brinquedoteca e terapia ocupacional – ações interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Rubio, 2016.

CAVALCANTE, Myrian; GUIMARÃES, Valéria; ALMEIDA, Synara. **Pedagogia hospitalar: histórico, papel e mediação com atividades lúdicas**. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1261>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CONCEIÇÃO, Lígia. **A influência do lúdico no cuidado e tratamento de crianças hospitalizadas**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1002.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

CONCEIÇÃO, Lucy. **Objetivos da brinquedoteca hospitalar**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/brinquedoteca-hospitalar/19311>. Acesso em: 20 out. 2018.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. A brinquedoteca brasileira. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca o lúdico em diferentes contextos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIOGO, Janaína. **Brinquedoteca hospitalar**: a importância do brincar durante o processo de tratamento infantil na internação. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1010.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

FERNANDES, Edicléia; ORRICO, Helio; ISSA, Renata. **Pedagogia hospitalar**: princípios, políticas e práticas de uma educação para todos. Curitiba: CRV, 2014.

FONSECA, S. E. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003.

GIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca Manual em Educação e Saúde**. 1. ed. Cortez. São Paulo, 2011.

LIMA, Luciana; DELMÔNICO, Rosiane. Estudo sobre a importância da brinquedoteca no ambiente escolar como espaço mediador de aprendizagens, sob o ponto de vista dos professores da rede municipal de ensino do Cornélio Procópio. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/index.php?pagina=2>. Acesso em: 08 out. 2018.

MATOS, Elizete. **Escolarização hospitalar** – educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Aline. **Pedagogia hospitalar**. Disponível em: http://professorasuf.blogspot.com/p/texto-2_22.html. Acesso em: 06 nov. 2018.

NOFFS, Neide; CARNEIRO, Maria. **A educação e a saúde**: brinquedoteca hospitalar espaço de ressignificação para a criança internada. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/3710/3470>. Acesso em: 15 nov. 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Olmedo de. O brincar, a criança e o adulto. *In*: RODRIGUES, Rejane Penna. **Brincalhão: uma brinquedoteca itinerante**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Vera. **Brinquedoteca uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PAULA, Nisley; COSTA, Edwaldo. **Brinquedoteca hospitalar e a importância da higienização dos brinquedos**. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/SCIAS/article/download/589/pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

ROCHA, Andréa; SOUSA, Inácia. **Cartilha informativa**: pedagogia hospitalar. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/30998>. Acesso em: 31 out. 2018.

SANTOS, Luzinete; XAVIER, Julliana. **O pedagogo nos espaços não escolares**: desafios e possibilidades. Disponível em: <http://itopedu.com.br/revista/index.php/revista/article/download/48/68/>. Acesso em: 31 out. 2018.

SILVA, Jocsan. A importância da brinquedoteca "amiga da criança, do hospital geral de Bragança, na contribuição à recuperação das crianças hospitalizadas. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/brinquedoteca-hospitalar-contribuicao-criancas-hospitalizadas.htm>. Acesso em: 19 out. 2018.

VIEGAS, Drauzio. **Brinquedoteca hospitalar**: isto é humanização. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: PEDAGOGIA E APRENDIZAGEM EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR

Thamara Machado de Carvalho²³
Maria Luiza Delgado de Medeiros²⁴

Introdução

Esse trabalho tem como tema: A pedagogia hospitalar e a aprendizagem em ambiente não escolar. Inserida na área da saúde o pedagogo tem como finalidade acompanhar as crianças/adolescentes em seu período de hospitalização dando continuidade aos seus estudos sem prejudicar o currículo escolar interrompido pela enfermidade.

De acordo com os diversos autores, a classe hospitalar surgiu no início do século XX em Paris. Em 1950 essa prática educacional surgiu no Brasil na cidade do Rio de Janeiro, sendo reconhecida pelo MEC em 1994 e normatizada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001), e classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: orientações e estratégias (BRASIL, 2002). Apesar das legislações reconhecerem o direito da criança e do adolescente, essa oferta não contempla todas as crianças hospitalizadas.

Nesse contexto pretende-se abordar os fatos históricos da pedagogia hospitalar em seus aspectos que envolvem o aluno hospitalizado, o pedagogo em sua função e do desenvolvimento para que se obtenha um bom resultado, bem como sua formação perante a essa prática em hospitais e as abordagens realizadas.

Nesta convicção, o que permanece em evidências é de que o aluno hospitalizado não deveria ser afastado das suas atividades escolares, pois, a importância de evitar prejuízos aos estudos é de extrema importância para que não se converta em repetente na escola de origem

Que o [...] enfoque educativo e de aprendizagem deu origem a ação pedagógica em hospitais [...], nascendo de uma convicção de que a criança e o adolescente hospitalizado, em idade escolar, que não devem interromper, na medida do possível, seu processo de aprendizagem, seu processo curricular educativo [...], a fim de que não percam seu curso e não se convertam em repetentes [...] (MATTOS E MUGIATTI, 2012, p. 68).

Refletindo sobre os aportes legais do direito a educação, a Constituição Federal de 1988, artigo 205 dispõe que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Diante da exigência de que o aluno deve ser amparado para usufruir da educação para a sua formação humana e que deve continuar os estudos por necessidade quando este se

²³ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

²⁴ Professora Assistente e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, Docente do Curso de Pedagogia, Diretora dos Cursos Profissionalizantes do Colégio Sul Fluminense de Aplicação da Universidade de Vassouras. Docente e Inspectora Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em História Social (USS). Pós Graduação em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras), Pós-Graduação em Inspeção Escolar (Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM) e Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras).

encontrar hospitalizado, o trabalho visa questionar de que forma a prática pedagógica hospitalar sobre crianças afastadas da escola regular deve ser desenvolvido para que se obtenha o desempenho esperado e alunos não se tornem repetentes diante do afastamento escolar.

Segundo Mattos Mugiatti (2012) as atividades pedagógicas inseridas no ambiente hospitalar proporcionam a criança na construção do conhecimento e no enfrentamento das condições da sua doença.

Espera-se que o pedagogo ao desenvolver as atividades pedagógicas neste ambiente esteja capacitado para trabalhar em espaços fora das instituições escolares, a fim de oferecer uma educação não formal que contribua para o melhor rendimento do aluno hospitalizado.

O pedagogo ao decorrer dos tempos sempre foi visto como o atual transmissor do conhecimento nas escolas, mas, com a sociedade contemporânea as exigências no contexto educacional aumentaram e com isso a ação do pedagogo ultrapassou o ensino tradicional da sala de aula e requer deste profissional uma nova ação dentro de ambiente diversificado, como é o caso do hospital (LIBÂNEO, 2000).

Oliveira (2013) destaca que este assunto ainda é um pouco tímido diante do número de hospitais que oferecem esse atendimento, a atuação do pedagogo então, se torna um assunto estreito e pouco conhecido podendo causar um estranhamento por muitos sobre esta área.

No contexto questionador, o objetivo do trabalho é identificar a importância de inserir o pedagogo nas equipes dos hospitais e mostrar de maneira sucinta que o trabalho desenvolvido e a forma como é desenvolvido por este profissional é fundamental para auxiliar no processo da construção do conhecimento, impedindo que esses alunos sejam prejudicados em sua trajetória escolar ou educacional. O presente trabalho está inserido na pesquisa qualitativa, tendo como foco a pesquisa bibliográfica.

1 Breve histórico da pedagogia hospitalar

Em 1935 surgiu em Paris a classe hospitalar para atender crianças que ficavam afastadas da escola por motivos de saúde com o intuito de oportunizar aos alunos a prosseguirem seus estudos sem interromper os conteúdos ministrados pela escola regular. Em 1945, surgiram escolas nos hospitais da Europa para atender inúmeras crianças mutiladas e feridas em consequência da 2ª guerra mundial. Com apoio de médicos, religiosos e voluntários a classe hospitalar, foi ocupando seu espaço na sociedade (ESTEVES, 2007).

Pode-se considerar como marco decisório das escolas em hospitais a Segunda Guerra Mundial. O grande número de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de ir à escola, fez criar um engajamento, sobretudo dos médicos, que hoje são defensores da escola em seu serviço. (ESTEVES, 2007, p. 02).

Ainda segundo Esteves (2007), a prática pedagógica em hospitais foi disseminada para vários países como a Alemanha e Estados Unidos que adotaram para atender crianças tuberculosas que à época eram afastadas do convívio social e da escola.

Esteves (2007) esclarece que, o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada (CNEFEI) de Suresnes, foi criado em 1939 com a finalidade de formar professores para trabalhar em instituições especiais. No mesmo ano foi criado o cargo de professor hospitalar em conjunto com o Ministério da Educação da França. Esse Centro funciona até os dias hoje e a formação de professores para atuar em unidades não escolares no CNEFEI tem duração de dois anos. A missão do Centro Nacional de Estudos e de Formação

para infância inadaptada de Suresnes (CNEFEI) era mostrar entre outras coisas, que a escola não é um espaço fechado (Esteves, 2007).

No Brasil essa realidade não foi diferente, no Estado do Rio de Janeiro, as primeiras práticas pedagógicas em pedagogia hospitalar aconteceram no Hospital Municipal Jesus, em 14 de agosto de 1950, onde a primeira professora a ministrar as aulas foi Lecy Rittmeyer, oferecendo até os dias de hoje o atendimento educacional. Na década de 50 esse espaço foi sendo aderido por outros estados e as atividades não eram realizadas em espaços preparados para tais atendimentos (SANTOS; SOUZA, 2009, *apud* CAVALCANTE; GUIMARÃES; ALMEIDA, 2015). Esse espaço surgiu a partir de 1997 quando o serviço social de assistência a pacientes internados e o Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina entraram com um pedido na Secretaria de Educação para criar o projeto classe hospitalar nos moldes atuais. (FONSECA, 2003).

Com o propósito de estimular o aprendizado das crianças internadas, era necessário conhecer o aluno e fazer parte da sua realidade, para que assim fossem preparadas as aulas de forma que as necessidades de cada criança pudessem ser atendidas.

Oliveira (2013 n. p.) afirma: “Procurava-se saber da criança o que ela estava aprendendo ou o que já sabia e preparava a aula de modo a dar continuidade ao seu aprendizado”.

Em 1958, a professora Ester Lemes Zaborowski foi direcionada ao mesmo hospital para trabalhar em prol dos serviços pedagógicos às crianças internadas, o que beneficiou no melhor atendimento e rendimento do aprendizado (CAVALCANTE; GUIMARÃES; ALMEIDA, 2015).

O Hospital Barata Ribeiro localizado no Rio de Janeiro, passou a oferecer a partir de 1960 o mesmo serviço pedagógico, onde as atividades disponibilizadas pela pedagogia hospitalar foram introduzidas no ambiente das crianças hospitalizadas (SANTOS; SOUZA, 2009, *apud* CAVALCANTE; GUIMARÃES; ALMEIDA, 2015).

2 A Pedagogia Hospitalar

A ideia de que a pedagogia está inteiramente ligada ao espaço escolar, um espaço formal da educação, onde os conteúdos são formulados de maneira sistematizada, e onde são praticadas as técnicas de ensino, segundo Libâneo (2000, p. 21), “Trata-se de uma ideia simplista e reducionista”. O autor afirma ainda que “[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante” (LIBÂNEO, 2000, P. 21).

Ao se tratar de uma pedagogia ampla e globalizante, a educação no ambiente hospitalar surge como um ramo dessa ação educativa, que visa atender alunos da rede de ensino, que por motivos de doença são impossibilitadas de frequentar a escola de origem. Desenvolvida para auxiliar no aprendizado de alunos, ela pode garantir um bom desempenho no rendimento escolar.

Na perspectiva de conceituar a Pedagogia Hospitalar:

Se pode entender por pedagogia hospitalar aquele ramo da pedagogia, cujo objetivo de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde. (SIMANCAS; LORENTE, 1990, p. 126, *apud* NASCIMENTO; FREITAS 2010, n.p.).

Por meio desse processo a pedagogia hospitalar visa envolver o aluno no ambiente diferenciado, buscando a humanização entre as equipes hospitalares, onde o pedagogo é inserido, resgatando também os estímulos e os aspectos emocionais da criança hospitalizada.

Mattos e Mugiatti destacam:

A pedagogia hospitalar, destarte, com o devido respaldo científico, vem se constituir na exata e necessária resposta: vem contribuir, no âmbito da Ciência do Conhecimento, para uma inovadora forma de enfrentar os problemas clínicos, como elevado nível de discernimento. Trata-se, justamente, do desenvolvimento de ações educativas, em natural sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo, numa fecunda aproximação em benefício do enfermo, em situação de fragilidade ocasionada pela doença, no entanto, passível de motivação e incentivo a participação no processo de cura. (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 16).

A pedagogia hospitalar vem buscando formas de aprimorar a educação em diversas especificidades, abrangendo não só a sala de aula, mas também instituições não escolares, segundo Libâneo (2000, p.19), “[...] ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também [...] em instituições não escolares [...]”.

Desta forma, essa nova prática abre um novo olhar a cerca de uma educação não formal, onde pode ocorrer a sistematização do ensino fora do ambiente tradicional escolar. “[...] a educação não formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação [...]” (LIBANÊO 2000, p.23).

O antropólogo Carlos Brandão em sua obra *O que é educação* (1981), citado por Libâneo (2000, p. 18) expressa à ideia de que: “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”.

O hospital então, se torna um ambiente onde pode ocorrer uma educação não formal diferenciada, favorecendo também a inclusão desses alunos afastados do ensino regular por motivos de doença, que ultrapassa o contexto tradicional da sala de aula para atender de forma ampla e específica o processo educativo e social de cada criança internada.

Mattos e Mugiatti destacam:

A grande importância do esforço das instituições hospitalares ao abrirem este novo e valioso espaço para a ação educativa na realidade hospitalar. Uma vez verificada a já existência, nos hospitais, de uma práxis pedagógica, conclui-se pela necessidade de uma contribuição especializada, sempre objetivando o melhor auxílio a criança hospitalizada em idade escolar. (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 67).

A educação, no entanto, que se processa por meio da pedagogia hospitalar em um ambiente diversificado é oferecida de maneira global e humanística, com a finalidade de capacitar o indivíduo para que alcance a formação humana, sendo aquela que não vê o aluno hospitalizado apenas por suas características da doença, não o priva do seu contexto social e o mantém interligado com as ações pedagógicas da sua escola de origem, dando-lhes embasamentos para dar continuidade às atividades permanentes do seu cotidiano.

Para o alcance da vida independente e formação social, como finalidade da educação, Altarejo (1983) citado por Mattos e Mugiatti intervém:

A educação não é mais que uma ajuda poderosa para alcançar o fim; porém, apenas uma ajuda. O fim da educação será a capacitação das potencialidades humanas até o grau de perfeição necessária para que a felicidade seja alcançada pelo homem. A educação formalmente, só prepara para a felicidade. Na realidade, porém, a suscita, pois somente pode-se aprender a ser feliz, sendo-o em algum grau. (ALTAREJOS, 1983, p. 29-31, *apud* MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 45).

Nesse contexto, a pedagogia hospitalar aliada a educação é uma forma de oferecer um melhor acompanhamento didático, que pode auxiliar também na recuperação mais saudável da doença por meio de estratégias que proporcionem e estimulem seu processo cognitivo e a socialização com o meio.

3 Funcionamento da Classe Hospitalar

Fundamentada na Pedagogia hospitalar, o serviço deu origem às práticas pedagógicas em hospitais, reconhecida desde 1994 por meio da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994). Destaca-se a classe hospitalar como uma modalidade de ensino no atendimento pedagógico às crianças que se encontram em situação de tratamento da doença. “[...] Preconiza a classe hospitalar como modalidade de ensino que prevê a assistência educativa a crianças internadas, caracterizada como crianças em situação de risco educacional e ao fracasso escolar e a evasão escolar”. (NASCIMENTO; FREITAS, 2007, p.13).

Em 2002 o Ministério de Educação por meio da Secretaria de Educação Especial oficializou o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (Brasil, 2002). Este destaca os objetivos da classe hospitalar, a elaboração de estratégias na orientação do acompanhamento educacional das crianças regularmente matriculadas na educação básica, que por motivos do afastamento da escola de origem necessitam do atendimento em contexto hospitalar.

A classe hospitalar, dentro do documento oficial, se configura como, “atendimento que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, nas situações de internação, como tradicionalmente se conhece ou na circunstancia do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou ainda em serviços de atenção integral à saúde mental” (BRASIL, 2002, p.13).

Esteves, (2008, p.4) visando garantir a construção do conhecimento, a integridade física e emocional de cada aluno, de modo a garantir também o direito à permanência dos estudos, destaca como um dos objetivos da classe hospitalar a compensação de faltas e devolver um pouco de normalidade a maneira de viver da criança.

O funcionamento desta modalidade visa assegurar o direito da criança e adolescente, a formação humana dentro da sociedade, o respeito, a solidariedade às pessoas com deficiência e o direito a igualdade social. “Como uma prática humanista, o trabalho da classe hospitalar deve ter os olhos voltados para o ser global, e não somente para o corpo e as necessidades físicas, emocionais, afetivas e sociais do individuo.” (ESTEVES, 2008, p. 4).

Na perspectiva de conceituar a classe hospitalar, Mattos e Mugiatti (2006, p. 37- 38), esclarecem que, “a classe hospitalar é aquela que oferece atendimento conjunto de forma heterogênea, isto é [...] atende a diversos escolares em uma classe ou sala de aula no hospital, de forma integrada”.

Para Ortiz e Freitas citado por Nascimento e Freitas a classe hospitalar se constitui como:

O espaço de aprender em situação hospitalar, configurando uma ação educacional compatível com o entorno problematizador, para que o paciente-aluno, durante o tratamento médico, ou após o término, não seja absorvido

em outra situação de conflito: o despreparo para a vida escolar. (ORTIZ; FREITAS, 2005, p. 24, *apud* NASCIMENTO; FREITAS, 2007, p. 24).

Esse ambiente em que se origina a classe hospitalar remete-se a questões pedagógicas bem como, a administração e funcionamento. Dentro dos aspectos físicos do espaço, o documento oficial consta a necessidade de oferecer, um ambiente que favoreça o desempenho da construção do aprendizado de crianças internadas que estejam em período de escolarização na educação básica, priorizando desta forma as questões educacionais individuais.

A classe hospitalar deve para tanto, possuir estruturas adequadas que atendam as particularidades e exigências do aluno hospitalizado para melhor adaptação ao ambiente e ao processo pedagógico. “[...] uma sala para desenvolvimento das atividades pedagógicas com mobiliário adequado e uma bancada com pia são exigências mínimas. Instalações sanitárias, completas, suficientes e adaptadas são altamente recomendáveis e espaço ao ar livre [...]” (BRASIL, 2002, p. 16).

O ambiente disponibilizado ao atendimento educacional deve possuir recursos que possibilitem ao aluno manter-se em contato com o professor, colegas, escola de origem e familiares. Tais recursos facilitam no desenvolvimento de cada processo, assim como, no ato de planejar, avaliar e se comunicar. “[...] recursos audiovisuais, como computador em rede, televisão, videocassete, máquina fotográfica, filmadora, videokê, antena parabólica digital e aparelho de som com CD e k7, bem como telefone, com chamada a ramal e linha externa” (BRASIL, 2002, p. 16).

Nesse aspecto, em estudos, Esteves (2007) destaca que o serviço da classe hospitalar se torna indispensável para todos os envolvidos, desde a equipe até a criança hospitalizada e seus familiares. Engloba não apenas um atendimento, e sim, questões de afeto, de formação de cidadão que devem ser vistas com respeito acerca das igualdades para melhores condições de vida.

A classe hospitalar se dirige as crianças, mas deve se estender as famílias, sobretudo àquelas que não acham pertinentes falas sobre doenças com seus filhos, buscando recuperar a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. Esta inclusão será o resultado do processo educativo e re-educativo. (ESTEVES, 2007, p. 5).

O artigo 13 da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, tem como objetivo garantir a continuidade dos estudos através de atividades pedagógicas às crianças hospitalizadas com o intuito de facilitar o retorno da mesma a escola regular. O documento dispõe o seguinte:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser

realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno (BRASIL, 2001, p. 04).

Para tanto, a classe hospitalar destina-se a um ambiente pedagógico onde se processa as atividades metodológicas, conteúdos escolares, permitindo a continuação dos estudos às crianças hospitalizadas, possibilitando também a compensação de faltas e fazendo com que as mesmas voltem as suas rotinas no contexto hospitalar, resgatando a socialização, bem como seus estímulos.

4 O papel do Pedagogo na Classe Hospitalar

Pirozzi (2014) destaca que o termo pedagogo já conhecido historicamente surgiu na Grécia Antiga, responsável por conduzir à criança a elaboração de novas fontes de saberes. José Carlos Libâneo (2001) citado por Pirozzi (2014, p. 35) nos aponta que: “[...] “peda” – *paidós*, do grego = criança, e “gogia” = estudo/ensino.” Ainda dentro desta convicção Pirozzi (2014, p. 35) reforça que: “Pedagogo, então, tem como caráter inicial, aquele que ensina as crianças”.

Dentro desses aspectos Libâneo (2000) afirma:

[...] o pedagogo é o profissional que atua em varias instancias da pratica educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definida em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2000, p.25).

O pedagogo possui a incumbência de realizar uma ação transformadora de maneira que auxilie o aluno a se recuperar e passar pelo momento de internação, a qual pode conduzir o aluno/doente a momentos angustiantes. “O ingresso no hospital se torna, então, uma experiência extremamente complicada e difícil, pois o mesmo começa a ser visto pela criança como um lugar horrível, gerador de medo, dor e sofrimento” (LEITÃO, 1999, *apud* NASCIMENTO; FREITAS 2010, n.p.).

Nesta realidade Mattos e Mugiatti (2012) ainda destacam que:

Todos tem direito a escolaridade, mas, para isso, é necessário criar as necessárias condições nos grandes hospitais pediátricos ou outros hospitais que tenham crianças/adolescentes em idade de escolarização hospitalizados. Portanto, é importante buscar, para essas atividades, educadores especializados e competentes no plano pedagógico (MATTOS; MUGIATTI 2012, p. 83).

Diante das colocações, o pedagogo hospitalar é o profissional que proporcionará o desenvolvimento das abordagens pedagógicas, favorecendo o diálogo como o aluno, a socialização e escutando suas necessidades de aprendizagem. O pedagogo precisa refletir sobre suas ações pedagógicas, para que possa oferecer com flexibilidade uma mediação pensando nas particularidades e necessidades da criança hospitalizada.

Mattos e Mugiatti (2012) destaca que por ser desenvolvida em hospitais a pedagogia hospitalar é trabalhada de maneira inter/multi/transdisciplinar, o que facilita a abordagem das diferentes e variadas realidades encontradas no ambiente, desta forma requer um profissional que mantenha um olhar diferenciado sob tais realidades, com um atendimento individualizado conforme as condições do aluno internado.

Mattos e Mugiatti afirmam que:

[...] a ação pedagógica, em ambientes e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades pra o desenvolvimento e ampliações da habilidade do pedagogo. Tais habilidades requer uma visão oposta à contemplada pelo reduativismo, ou seja, ela deve sim, contemplar o todo (MATTO; MUGIATTI, 2012, p. 116).

Dentro de tais aspectos, o pedagogo tem em suas mãos a incumbência de integrar o aluno ao hospital, o tempo necessário sem que o ambiente conspire para o lado negativo, tanto em relação ao seu tratamento quanto ao processo de ensino. Os alunos e seus familiares necessitam ser atendidos de forma específica. Dentro do ambiente hospitalar, o profissional contribuirá com novos métodos de ensino que resultem em novas fontes de saberes para a transformação de uma nova sociedade. “[...] pensar em novas propostas, alargar horizontes, integrar saberes, pensar numa nova sociedade é pensar necessariamente em um novo reaculturamento social e educacional.” (MATTOS; MUGIATTI, 2006, p. 92).

Para que seja oferecido um melhor rendimento escolar em hospitais o pedagogo precisa atender aos alunos de forma eficiente, isto é, propor estratégias e projetos que mantenham uma visão ampla das condições exigidas pelo aluno no momento da doença. Assim, ao atuar nesta área, deve estar apto a passar por novos desafios e desenvolver novas habilidades para a construção de novos saberes facilitando no acompanhamento das crianças hospitalizadas.

Nesta concepção, Mattos e Mugiatti intervém:

Tal condição requer um fazer e um agir que não devem estar vinculados a processos estanques, deixando o educador livre para desenvolver e criticar sua ação pedagógica, a fim de fazê-la reflexiva e transformadora da realidade que envolve o escolar atendido em contexto hospitalar. (MATTOS; MUGIATTI, 2006, p. 117).

Mattos e Mugiatti (2012, p. 73) afirmam que “O pedagogo é o agente de mudanças”, pois no ambiente hospitalar encontra crianças em situações delicadas que necessitam de um acompanhamento com uma atenção específica para superar as dificuldades da hospitalização e do aprendizado. As referidas autoras ainda afirmam que para esse novo fazer da educação é necessário “que se vislumbre um novo perfil do educador [...] profissionais que tenham uma abordagem progressista, com uma visão sistêmica da realidade hospitalar e da realidade do escolar hospitalizado”. (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 116- 117).

O amparo oferecido pela educação em ambiente hospitalar requer do pedagogo uma nova maneira de agir e ensinar, possuir uma autonomia que garanta a melhoria nas tomadas das decisões conforme as necessidades de cada criança, para isso faz-se necessário manter um atendimento diferenciado e flexível para o processo de formação educativa (PIROZZI 2014).

Com a função de exercer um acompanhamento individualizado de crianças internadas e auxiliando a família no processo da hospitalização, Pirozzi (2014, p. 44) afirma: “[...] o pedagogo hospitalar oferece suporte pedagógico emocional aos pais e familiares com o intuito de fortalecer a família para o enfrentamento das dificuldades [...]”, além disso, o pedagogo também deve estar preparado para trabalhar nos diversos setores hospitalares, ele poderá estar apto ao acompanhamento da criança nos momentos de internação, reabilitação ou recreação, desempenhando o papel de ligação entre a escola de origem do aluno e o hospital, priorizando o ensino para que não seja afetado durante o afastamento. A autora ainda afirma que o pedagogo pode vir a ser o mediador no ambiente de recreação, assim como atua na classe hospitalar, proporcionando atividades lúdicas e a continuação dos estudos. (Pirozzi, 2014, p.44).

Assim também, Wolf (2007, p. 48) destaca que para a realização desta nova prática, se

faz necessário que a instituição, ou seja, o hospital abra a disponibilidade do espaço físico, bem como suas necessidades: “A sistêmica do trabalho da pedagogia hospitalar dependerá da instituição, ou seja, da disponibilidade do hospital em termos de espaço físico e o tipo de convênio firmado e dependerá das necessidades do hospital”.

O hospital ainda que não tenha um espaço adaptado para o funcionamento da pedagogia hospitalar, o profissional pedagogo é quem farão as adaptações necessárias deste ambiente para que o torne acessível às crianças que necessitam estarem presentes nesse processo, algo que é necessário para o desenvolver dessa prática pedagógica (WOLF, 2007).

Wolf (2007, p. 48) questiona a importância da realização dessa prática em hospitais, quando destaca que

[...] à pedagogia hospitalar caberá: o efetivo envolvimento com o doente; modificação no ambiente em que está envolvido; modalidades de ação e intervenção; programas adaptados as capacidades e disponibilidades do enfermo.

A função do pedagogo se desdobra em diversos espaços no ambiente hospitalar, desenvolvendo uma prática consistente para o aprendizado do aluno. Essas práticas poderão pautar-se em projetos, atividades lúdicas e recreativas, assim como deverão ser realizadas na classe hospitalar oportunizando a continuação dos estudos, como “nas unidades de internação; ala de recreação do hospital; para crianças que necessitam de estimulação essencial; com classe hospitalar de escolarização para continuidade dos estudos e também no atendimento ambulatorial” (WOIL, 2007, p. 48).

Desenvolver práticas pedagógicas que envolvam atividades lúdicas e recreativas, segundo Wolf (2007), são estratégias que podem auxiliar na adaptação e recuperação do aluno internado.

[...] A prática do pedagogo se dará através das variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas [...]. Essas práticas são as estratégias da pedagogia hospitalar para ajudar na adaptação, motivação e recuperação do paciente, que por outro lado estará ocupando o tempo ocioso. (WOLF, 2007, p. 48).

Além disso, o pedagogo, sendo um articulador no ambiente hospitalar, deve preocupar-se, também, com os aspectos cognitivos e o processo de desenvolvimento junto aos laços da construção do aprendizado, isto é, o pedagogo, ao trabalhar nesse ambiente, deve estar ciente de que a construção das subjetividades de cada criança acontece por meio do processo de ensino aprendizagem. Para isso o pedagogo deverá desenvolver, segundo Ceccim (1999, p. 43) “[...] Propostas educativo-escolares [...]. Esse embasamento não torna a classe hospitalar em uma escola formal, mas implica que possua uma regularidade e uma responsabilidade com as aprendizagens formais da criança [...]”.

O pedagogo, então, proporcionará junto ao aluno, um aprendizado significativo, envolvendo técnicas de ensino e metodologias que possibilitem que os aspectos cognitivos e subjetivos sejam construídos ao longo do processo de ensino.

5 Abordagens das Práticas Pedagógicas

Inserir o pedagogo nas equipes hospitalares é fundamental para amenizar o regresso escolar de alunos doentes. Mattos e Mugiatti (2012) em sua obra “*Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e saúde*” destacam as abordagens das práticas

pedagógicas em projetos realizados dentro do hospital Pequeno Príncipe, localizado em Curitiba-PR, onde as demandas no atendimento pedagógico exigem profissionais qualificados para transmitir o aprendizado adequado às crianças hospitalizadas.

A seguir seguem três espaços selecionados onde o pedagogo atua e pode estar atuando dentro de um ambiente hospitalar:

a) Projeto mirim de hospitalização escolarizada: As autoras Mattos e Mugiatti (2012, p. 127-128) destacam que o projeto teve início em 1989, criada por meio de a equipe hospitalar para desenvolver um método eficaz a partir do momento que uma criança necessitasse ficar por mais de uma semana internada. Perante a esse projeto, o pedagogo deve ser a atual ponte entre a escola e o hospital, pois é nesse momento que ele terá o primeiro contato com a escola para a organização e início do processo educativo e acompanhamento dos conteúdos escolares que se pretende dar continuidade. “[...] Estes, em especial servem de ponte entre o hospital e a escola, o que lhes confere gratificação e crescimento para o encaminhamento das atividades e propostas didático-pedagógicas” (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 128).

b) Projeto sala de espera: Segundo as referidas autoras, esse projeto teve início em 1993, e tem por objetivo “[...] a criação de um ambiente lúdico com o envolvimento das crianças e adolescente que aguardam o atendimento de consulta em sala de espera.” (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 130). As autoras ainda destacam que o momento da espera pode significar um momento dificultoso a criança, pois pode trazer sentimentos de tensões, medo impaciência, desta forma favorecendo para um ambiente desconfortável. “[...] Por isso a iniciativa de realizar um trabalho pedagógico que, por meio da ludicidade, conseguisse o envolvimento das crianças, adolescentes e adultos na sala de espera, dissolvendo o clima de tensão existente.” (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 131).

c) Brinquedoteca hospitalar: Os efeitos da brinquedoteca estão em práticas desde 2003, as autoras destacam que as brinquedotecas em hospitais são sancionadas pela lei 11.104 de 21 de Março de 2005 “[...] o que torna obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais que oferecem internação pediátrica” (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p.150). A pedagoga brinquedista Dora Saggese administradora da brinquedoteca do hospital do Graacc (Grupo de Apoio ao Adolescente e a Criança com Câncer) citado por Mattos e Mugiatti (2012) aponta que o momento das brincadeiras no hospital influencia para o melhor estímulo das crianças/adolescente hospitalizados. “Nossas avaliações mostram que as crianças se recuperam mais rápido. Elas esquecem a doença e até pedem para vir ao hospital, afirma Dora”. (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 151).

Dentro dos ambientes citados acima, onde o pedagogo adquire um papel transformador, é necessário destacar a grande importância da prática desenvolvida, uma vez que as demandas de um atendimento no hospital exigem que esse profissional seja qualificado para ser atuante fora de um ambiente escolar.

Segundo Mattos e Mugiatti (2012, p. 156), nas abordagens das práticas o propósito é gerar resultados significativos, que contribuam para o trabalho em parceria nas equipes hospitalares, contribuindo nas melhores possibilidades de aprendizagem no contexto hospitalar. Nesta concepção, as referidas autoras destacam alguns procedimentos para que o foco desse propósito dentro das abordagens das práticas seja alcançado:

- Desenvolver metodologias, linguagens e materiais apropriados para o atendimento lúdico-pedagógico em ambiente hospitalar;
- Favorecer a continuidade dos estudos para as crianças e adolescentes que, em função das enfermidades, não conseguem manter sua escolarização em razão de sua permanência prolongada em tratamento hospitalar [...];
- Propiciar novas práticas educativas favorecendo a construção do conhecimento, inclusive utilizando-se da informática e Internet fonte de troca de informações;
- Contribuir para o exercício da cidadania e inclusão social e digital (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p, 156).

As autoras, ainda, destacam que o fazer dessas práticas no Hospital Pequeno Príncipe vem contribuindo para um ambiente agradável beneficiando na recuperação do tratamento e ao estresse adquirido por motivo da hospitalização. Além disso, o trabalho oferecido no atendimento pedagógico é relevante para a vida social e digna do aluno, atribuindo à educação no espaço hospitalar (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p, 157).

6 A Formação para o Pedagogo Hospitalar

O perfil do pedagogo, nos dias atuais requer de fato um pensamento e um olhar amplo, que envolvam novas propostas em sua prática de ensinar, uma vez que a sociedade encontra-se em constantes transformações, exigindo uma formação humana, que atenda as demandas da vida social. Para tanto, é imprescindível, que haja uma formação adequada com o propósito de habilitar e capacitar o pedagogo, para que atenda as exigências de um atendimento escolar no hospital.

[...] A questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teórico-práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional (MATTOS; MUGIATTI, 2012, p. 12).

Favorecer a formação específica desse profissional, é também garantir que a educação em espaços não escolares, se torne um ambiente de aprendizado gratificante, pois o pedagogo estará apto a atuar no local e ciente da realidade que encontrará no contexto hospitalar, criando assim possibilidades de novos conhecimentos.

[...] o educador devera estar habilitado para trabalhar com diversidades humanas e diferentes experienciais culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, decidindo e inserindo modificações e adaptações curriculares em um processo flexibilizador de ensino aprendizagem (ESTEVEZ, 2007, p. 6).

Perante os fatos, a Resolução CNE/CP 1/2006, que se refere às Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia no artigo 6º, dispõe sobre a oferta da formação adequada que vise atender a diversidade humana e a formação para os princípios de uma gestão democrática dentro e fora do ambiente escolar.

Art. 6º A estrutura do curso de pedagogia, respeitada a diversidade nacional, constituir-se a de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) Aplicações de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) Aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;
- c) Observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p. 3).

A linha de pensamento que Menezes (2015) apresenta, é sobre a preocupação da formação dos profissionais da educação, nos argumentos teóricos das universidades e no governo, porém, as questões que enfatizam o trabalho pedagógico específico, do ambiente hospitalar são questionadas de forma superficial nos cursos de formação. “[...] a qualificação do profissional que atua nestes espaços se dá, na maioria das vezes, nos cursos de formação continuada, possibilidade de se pensar o fazer pedagógico voltado às suas especificidades” (MENEZES, 2015, p. 16740).

Segundo Oliveira, Soares e Lira (2013) citado por Menezes (2015), o propósito da formação continuada volta-se ao:

Serviço de reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a criatividade do professor em relação ao aluno, a escola e a sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor. (OLIVEIRA; LIRA, 2013, p. 13294, *apud* MENEZES, 2015, p. 16741).

Nesse contexto, o curso de formação do pedagogo, tem por intuito habilitar este profissional, para a prática docente e para a realização da ação pedagógica no espaço escolar e não escolar, capacitando-o para que obtenha atitudes reflexivas e éticas no seu trabalho (MENEZES, 2015, p. 16740).

No entanto, segundo Menezes (2015) a importância de aliar a formação inicial à formação continuada é necessária para a especialização da área hospitalar, bem como a construção da identidade profissional, podendo desta forma pensar em um novo fazer da sua prática pedagógica.

Aliada a formação inicial, o pedagogo encontra nos processos de formação continuada à possibilidade de pensar e repensar na prática pedagógica, buscando a construção da sua identidade pessoal e profissional, tornando-se um profissional reflexivo que visa a pesquisa articulada com a prática pedagógica, a construção coletiva dos conhecimentos e troca de experiência. Tudo isso possibilitara uma auto avaliação constante dando sentido aos estudos teóricos que promoverão a contextualização do cotidiano hospitalar (MENEZES, 2015, p. 16741).

Perante as colocações, fica evidente que é nos cursos de pedagogia que esse profissional encontrará bases teóricas e técnicas que nortearão o seu trabalho no ambiente hospitalar, bem como a postura profissional que deve ter perante a realidade encontrada.

Além disso, a formação continuada contribuirá para a especialidade e reconhecimento desse pedagogo que estenderá seu trabalho para além da sala de aula, o que possibilitará o êxito profissional e o aperfeiçoamento para a melhoria da ação pedagógica.

Considerações Finais

Percebe-se que a pedagogia hospitalar, ao ser estudada e analisada perante as linhas de pensamento dos autores citados, desde o início sempre foi muito solicitada por crianças já em estados debilitados, como na época da Segunda Guerra Mundial e no período em que havia grande número de crianças tuberculosas.

Por esse motivo, o trabalho realizado propôs demonstrar aos leitores um pouco da trajetória da pedagogia hospitalar para que se pudessem ampliar as informações referentes ao assunto e, com isso, estabelecerem trocas de conhecimentos sobre como se desenvolveu a classe hospitalar no Brasil.

Dentro dos aspectos que envolvem a pedagogia hospitalar, a qual foi discutida ao longo do trabalho, destaca-se a questão da necessidade do pedagogo ser inserido nas equipes dos hospitais. Durante a pesquisa, percebeu-se que a presença desse profissional é indispensável para o acompanhamento de crianças internadas e afastadas da rede de ensino em idade escolar. Estabelecer vínculos entre o pedagogo e a criança hospitalizada é uma forma de resgatar a vida social e afetiva do aluno no momento do tratamento da doença para que ela sinta o desejo de aprender no ambiente hospitalar. Uma das finalidades do pedagogo hospitalar é, portanto, amparar a criança em estado delicado, redirecionando o trabalho para as possibilidades de aprendizagem que o aluno pode vir a desenvolver dentro desse processo, sejam tais habilidades voltadas à leitura ou às atividades lúdicas, preocupando-se para não haver regresso escolar enquanto a criança se encontra fora da escola.

Percebe-se que, na realização da ação pedagógica desenvolvida por pedagogos em hospitais devem-se levar em consideração as condições em que se encontra o aluno hospitalizado, ou seja, a sua patologia. Diante disso, o profissional deve preparar e adequar o ambiente para a integração do aluno possibilitando um momento de conforto e socialização.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Política nacional da educação especial**. Brasília, MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dezembro-2014-pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: orientações e estratégias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de set. 2001**. Institui Diretrizes nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0201>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle>. Acesso em: 5 nov. 2018.

CAVALCANTE, M. M. S.; GUIMARÃES, A. M. V.; ALMEIDA, S. E. S. **Pedagogia hospitalar: histórico, papel, e mediação com atividades lúdicas**. 2015. Disponível em: <http://eventos.edu.br/article.view>. Acesso em: 26 out. 2018.

CECCIM, R. B. **Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, Pátio revista pedagógica, 3. ed. n. 10, p. 41-44, ago./out.1999.

ESTEVES, C. R. **Pedagogia hospitalar: um breve histórico**. 2007. Disponível em <http://pedagogiaaopedaletra.com/historico-pedagogia-hospitalar.pdf>. Acesso em 12. Jun. 2018

FONSECA, E. S. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo, Memnon, 2003.

LIBÂNEO, C. J. **Pedagogia e pedagogo**. para que? 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MENEZES, C. V. A. **O papel do pedagogo no ambiente hospitalar: a formação para além da docência**. XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: www.educare.br/educare.com.br/arquivo.pdf2015. Acesso em: 16 set. 2018.

NASCIMENTO, C. T; FREITAS, N. S. **A hospitalização escolarizada: possibilidades de atenção a aprendizagem infantil em contexto hospitalar**. Santa Maria, RS, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle>. Acesso em 3 set. 2018.

OLIVEIRA, T. C. Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo. XI Congresso Nacional de Educação Educare. Pontifca Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 22-23 maio 2013.

PIROZZI, G. P. Pedagogia em espaços não escolares: qual é o papel do pedagogo? CEUNSP. **Revista educare**, n. 2. p. 44, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/403088>. Acesso em: 2 out. 2018.

WOFL, R. A. P. **Pedagogia hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não escolar**. 3. ed. p. 48, 2007. Disponível em: www.uepg.br/revistaconexão.com.br. Acesso em: 19 out. 2018.

PARTE VI
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

"Não somos responsáveis apenas pelo que fazemos, mas também pelo que deixamos de fazer".
(Autor: Desconhecido)

O trabalho da psicologia no ambiente escolar pode ser descrito como um serviço terapêutico e de prevenção. Quando fala de inclusão educacional de pessoas com deficiência, a psicologia tem incumbência na preparação dos profissionais envolvidos, dar apoio e suporte a família e a comunidade discente. A inclusão vai além dos aspectos físicos e cognitivos, devemos aprimorar nosso olhar e nossa escuta diante das barreiras metodológicas e das atitudes que possam de alguma forma prejudicar.

Um olhar de forma integral, buscando ver o aluno com deficiência como um ser biopsicossocial e religioso, e não olhando apenas o biológico, percebendo que, apesar das limitações tem habilidades e qualidades.

Devemos promover esforços para possibilitar o trabalho compatível e a reabilitação na sociedade.

O artigo 60 da lei 9394/96, compõe diretrizes para a educação nacional:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Sendo assim, não podemos ignorar a política de inclusão na educação, temática que será descrito no capítulo intitulado **“Os Desafios na Inclusão do Deficiente Intelectual”** retratado pelas pedagogas Bianca Marques da Costa e Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim, relatando sobre a deficiência física, sensorial, mental, múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotado. Seguido por um relato dos direitos na área educacional, demonstrando um desafio e que devemos enfrentar.

Em sequência vem o capítulo nomeado **“Os Desafios e as Possibilidades da Inclusão de Alunos Autistas na Escola Regular”**, escrito pelas professoras Jéssica Amancio de Almeida e Marinéa da Silva Figueira Rodrigues, dissertando sobre as dificuldades na interação social e educacional dos alunos autistas, definições e concepções históricas do autismo, enfatizando a Política Nacional de Educação Especial.

A inclusão escolar: legislação pertinente, enfatizando o compromisso da educação para todos, através da lei e diretrizes da educação no Brasil, onde o educador empenha-se a entender as limitações e as necessidades provocadas pela deficiência.

Descrevendo ainda, sobre o papel do professor no processo da inclusão da criança autista, possibilidades e desafios da inclusão na escola regular.

No capítulo intitulado **“Plasticidade Cerebral na Educação”** redigido pelos educadores Nathasha de Souza Ferreira e Adiel Queiroz Ricci, explanando sobre neurociência com o intuito de compreender o fluxo das informações no sistema nervoso, buscando contribuir para o processo de aprendizado.

A neurociência cognitiva e a educação: atenção e tipos de memórias, abordando as capacidades mentais do cérebro humano, demonstrando a aquisição de informações com o propósito de promover o aprendizado.

A relação entre plasticidade neuronal e aprendizado, dissertando acerca da Teoria da

Zona do Desenvolvimento Proximal para falar do processo cognitivo. Um breve desenvolvimento de dois tipos de memória, contemplando também sobre a Teoria Piagetiana na elaboração do conhecimento e na socialização.

Em seguida no capítulo referente à “**Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Desafios e Possibilidades no Contexto Escolar**”, das educadoras Thaiane Santos Duarte e Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim, vem ilustrando o direito constitucional da educação para todos, de modo a proporcionar um processo de aprendizagem. Percorrendo sobre o conceito do TDAH um transtorno multifatorial e as diretrizes Brasileira da inclusão na escola.

No desempenho cerebral do aluno com TDAH, discorre sobre os neurotransmissores, o diagnóstico e a importância em que o professor tenha uma visão apurada, com o intuito de facilitar o aprendizado do aluno com TDAH.

Expondo em sequência, sobre as características comportamentais, relação aluno professor e estratégias e rotinas estabelecidas pelo professor para contribuir com o conhecimento do aluno com TDAH.

Os temas externados têm como objetivo trazer informações sobre a inclusão de alunos com déficit, para termos mais conhecimento e providenciar um aprendizado com maior qualidade aos alunos com deficiência, dentro do ensino regular.

Ronaldo de Souza Silveira

OS DESAFIOS NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL

Bianca Marques da Costa²⁵
Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim²⁶

Introdução

Em 9 de dezembro de 1965, foi criado o documento intitulado “Declaração das Pessoas com Deficiência”, que expõe e assegura direitos a todos deficientes.

Qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ONU, 1995, p. 1)

Baseados na citação acima é possível notar que é um público dependente para realização de atividades consideradas de grande porte e também de pequeno porte em alguns casos, podendo ou não nascer com determinada deficiência.

Esse grupo de deficientes segundo uma pesquisa realizada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) abrange 10% da população mundial, dentro desses 10%, segundo o IBGE realizado no ano de 2000, 14,5% está presente no Brasil.

Como já citado, fazem parte desse grupo os deficientes intelectuais, sendo este segundo, um trabalho realizado em 2009 pelo Ministério Público de Goiás e é caracterizado por registrar um desempenho cognitivo geral significativamente abaixo da média, possuindo dificuldades referentes a duas ou mais áreas da capacidade do cidadão em responder de forma satisfatória às demandas da sociedade, os mesmos não apresentam um padrão a ser seguido, além disso, ela pode aparecer em diferentes níveis, sendo eles, leve, moderado, severo e profundo.

A característica dessa clientela é traduzida a grosso modo por possuir dificuldades na atenção, no raciocínio, o que na prática escolar pode ser considerado problemático, considerando que a escola em seu currículo formal trabalha muitas vezes com abstrações, contribuindo para que os resultados não sejam satisfatórios na maioria dos deficientes intelectuais.

Baseados nessa perspectiva, surgem indagações, sobre como a educação inclusiva pode ser eficiente para essa problemática, a saber por exemplo, o que auxilia no direito de conhecimento e para o auxílio do processo educativo dos alunos com essa deficiência.

Com isso, essa pesquisa visa explorar e evidenciar para esse público seus direitos de acesso e permanência em sala de aula do ensino regular, com um suporte adaptado e com direito a acompanhamento para que o seu desempenho ocorra de forma adequada.

A educação inclusiva tem como foco atender de forma eficiente essa clientela, focando em suas diversas necessidades, para seu eficiente desenvolvimento nas instituições de ensino regular, a fim de oferecer a esses alunos a oportunidade de desenvolverem autonomia para exercer em plenitude, seu papel de cidadão, mostrando assim o que, e como deve ser

²⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

²⁶ Pedagoga; Mestra em Educação Matemática; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Severino Sombra; Professora Assistente III do Curso de Graduação em Psicologia e Pedagogia; Supervisora Pedagógica e Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Hospitalar e Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras (Vassouras/RJ, Brasil).

trabalhado com esse novo público.

1 O Que Saber Sobre Deficiente

O deficiente é aquele, que de acordo com o dicionário Aurélio, entendemos “que é falho imperfeito” (FERREIRA, 1999, p. 614), ou seja, é o que falta algo, podendo vir com uma deformidade física ou insuficiência de uma função física ou mental, sendo assim, o deficiente possui comprometimentos que podem afetar seu pleno desenvolvimento na vida social, educacional e familiar.

Essa insuficiência presente em pessoas com deficiência é apresentada de forma distinta, sendo elas, deficiências físicas, mentais (atualmente intelectuais) e deficiência múltiplas, existindo também as de âmbito sensoriais, ou seja, aqueles que interferem nos sentidos, como deficiências auditivas e visuais. Segundo o Decreto 3.298/99 nos artigos I, II, III, IV e V, também agora posteriormente comentado temos, transtornos Globais de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, sendo assim pode-se observar abaixo, a especificidade de cada uma:

1. A deficiência física, é o comprometimento da função física, pode afetar um ou mais membros do corpo humano, podem ser conatural ou adquiridas, segundo o capítulo IX, artigo 4, nº III do Decreto nº 5.296/04.

Apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

2. As deficiências relacionadas à parte sensorial, podem ser congênitas, que acompanham a pessoa do nascimento ao longo da vida, ou adquirida por motivos externos em algum momento da vida. Trata-se da deficiência auditiva, que pode ser a perda bilateral, parcial ou total do ouvir e também a deficiência visual, quando há cegueira, ou dificuldade visual, quando ocorre uma perda gradativa da visão.
3. A deficiência mental – é manifestada antes dos dezoito anos, é caracterizada pelo funcionamento cognitivo consideravelmente inferior à média, apresentando limitações relacionadas à: “comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho”, segundo o capítulo IX, artigo 4, nº IV do Decreto nº 5.296/04.
4. A deficiência múltipla, é a presença de uma ou mais deficiências em uma mesma pessoa – por exemplo: surdo-cegueira.
5. Os Transtornos Globais de desenvolvimento (TGD), de acordo com a nova escola, são distúrbios nas interações sociais, ou seja, não são bons em se comunicar e agir em sociedade, caracterizados por comunicações

repetitivas, conhecida como escolalia, assim como o desinteresse nas atividades. “Fazem parte desse transtorno o Espectro Autista, as Psicoses Infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett”. (NADAL, 2011)

6. Altas habilidades ou superdotação são pessoas que possuem habilidades acima da média. São características atribuídas a um indivíduo de altas habilidades:

Facilidade de concentração; Autonomia; Interesse por áreas e tópicos diversos; Iniciativa e liderança; Vocabulário avançado e riqueza de expressão verbal; Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas e perceber a discrepância entre ideias; Facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos; Interesse por livros; Criação de meios pessoais para resolução de problemas. (BATISTA, 2018)

Devidamente apresentadas as formas de deficiência, vemos que a mesma está sendo reconhecida e estudada, devido a valorização do deficiente, ao estudo e aos direitos que foram a eles garantidos, os deficientes estão cada vez mais presentes em ruas e escolas, fazendo parte do cotidiano.

A título de curiosidade, a deficiência ocorre devido a vários fatores tanto internos, quanto externos, segundo a UNICEF,

As principais causas das deficiências no Brasil são nutrição inadequada de mães e crianças, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais nas fases pré-natais e pós –pós natais. Além de problemas sociais que são responsáveis por deficiências como violência, acidentes, baixo nível sócio-econômicos, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social (HONORA; FRIANCO, *apud* TÉDDE, 2012, p. 20)

A citação reafirma que a deficiência pode decorrer tanto de fatores internos, sendo eles genealógicos ou causados por doenças e/ou impactos, como tombos e agressões, ou até mesmo na hora do nascimento, assim como fatores externos como uso de drogas, maus hábitos que prejudicam o corpo ou desastres posteriores causados por forças que independem da vontade, como acidentes.

2 Seus Direitos na Área Educacional

A educação é um direito, previsto em constituição, em forma de lei, conforme disposto no Título III, Art. 205, que diz

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, p.123)

Ou seja, a educação pode e deve ser ofertada a população de forma a contribuir para a formação completa do indivíduo na sociedade, ainda no título III, em seu Art. 206, traz no inciso I o direito de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123), para reforçar que todos podem usufruir desse direito.

Como já vimos, a educação foi destinada a população em geral, porém, cada um tem

uma especificidade diferente e uma necessidade de ser atendida. Pensando nessa perspectiva, houve um foco nos deficientes, que de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), estão presentes em números consideráveis na sociedade, com o intuito de deixar claro seus direitos perante a sociedade, direitos esses, previstos em constituição, presente no Título III, Art. 208, inciso III que garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124) respaldando assim o direito de permanência para os que possuem impedimentos resultantes de suas capacidades físicas e/ou mentais.

Pensando nesse público, foi criado no Conselho Nacional de Educação Básica (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) leis que oferecerem, para a Educação Básica, Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade da Educação Especial.

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p.1)

Como citado, os alunos com deficiência têm espaço garantido em escolas regulares, e além disso também possuem direito ao atendimento especializado em locais próprios, devidamente equipados. Garantindo um espaço propício ao desenvolvimento.

Também é assegurado em decreto aos deficientes segundo o artigo 1º do Decreto de nº 7.611, como sendo função do Estado para com os deficientes.

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

Prestando assim, assistência de forma qualitativa, como previsto em lei, a todos, sem exceção ou discriminação, sendo função de todas as instituições de ensino, contando com profissionais preparados, habilitados e capacitados para melhor atender e colaborar com o desenvolvimento do educando, contando também com o apoio financeiro do governo.

Dentre muitas leis que regem e defendem os direitos da população com deficiência, os citados acima, os respaldam, o direito de acesso à educação de forma, a desenvolver, dentro da especificidade de cada um, autonomia para viver em sociedade.

3 A Deficiência Intelectual e a Inclusão

Inicialmente, trazendo curiosidades sobre o pronunciamento de forma correta dos que possuem o cognitivo afetado, tendo já passado por muitas nomenclaturas como deficiente Mental (D.M.), retardado, excepcional, especial entre outros, hoje, sua nomeação correta é pessoa com deficiência intelectual (D. I.).

Os deficientes, em especial, os deficientes intelectuais, devido ao grande número de direitos adquiridos, estão cada vez mais presentes em nossas escolas. Como já citado, esse público é caracterizado pela:

Redução significativa da capacidade intelectual acompanhada de limitações na adaptação do indivíduo em algumas das seguintes condições: comunicação, autocuidado, auto-orientação, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, autossuficiência, rendimento escolar, trabalho, lazer, segurança e saúde. (SERFATY; COSTA LOPES, 2008, p. 17).

Baseados no que foi citado, notamos a necessidade de trabalhar, não apenas aspectos educacionais, mas também a socialização e a autonomia em nossas instituições.

A deficiência intelectual é apresentada de diversas formas, e varia de pessoa para pessoa, devido a essas diferenças, é dividida em níveis, sendo eles: leve, moderado, severo/grave e profundo, sendo que em todos os níveis, há um desenvolvimento mais lento do cognitivo.

As pessoas com deficiência intelectual em nível leve se desenvolvem bem, tanto na fase pré-escolar, como adulta. O mesmo é capaz de se desenvolver profissionalmente e academicamente, necessitando apenas de apoio em alguns casos, em situações aos quais o deficiente não está familiarizado. Nesse nível, o deficiente apresenta boa socialização, ou seja, não apresenta dificuldade acentuada em se comunicar e interagir socialmente, e apesar de apresentar um atraso em relação a outras crianças, o educando é capaz de se desenvolver tanto em sala de aula como fora dela, com apoio.

A deficiência em nível moderado apresenta uma capacidade limitada para o desenvolvimento social, ou seja, não interage bem, pode vir a possuir leves disfunções motoras, como apresentar desequilíbrio e/ou dificuldade no manuseio de objetos, porém, é capaz de desenvolver hábitos e praticá-los sozinho. Sob tutela e monitoramento é capaz de se desenvolver academicamente e profissionalmente.

Na deficiência em nível severo ou grave, o educando possui dificuldades no desenvolvimento da fala, o que dificulta sua socialização e a exibição de seus desejos e necessidades, e seu sistema motor é comprometido, possui dificuldade, tanto de locomoção como para manuseio de equipamentos, o mesmo pode se desenvolver parcialmente, porém esse nível também exige a tutela constante.

Já a deficiência em nível profundo, a pessoa possui um retardo acentuado no cognitivo, coordenação motora muito comprometida, em alguns casos, esse nível de deficiência é incapaz de se movimentar sem apoio e/ou suporte, necessita de observação contínua e cuidados especiais, porém com o acompanhamento correto é capaz de aprender cuidados pessoais básicos, reforçando que também precisa de cuidados e tutela constante.

Para se trabalhar com esse público baseado na inclusão devemos ter em mente que “o movimento pela inclusão abrange várias ações, como, cultural, pedagógica, social e política, buscando o direito de todos os alunos poderem aprender participar e estar juntos, sem nenhum tipo de exclusão” (BRASIL, 2008), essa é a ideia central da inclusão, englobar o possível no aprendizado para que o educando seja desenvolvido de forma plena, dentro de seu nível de deficiência.

E medidas já estão sendo tomadas para uma inclusão qualitativa como a disposta na edição especial da Revista Nova Escola onde é falado sobre a habilitação do profissional através do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, já capacitou mais de 8,5 mil professores em 2008, (VEROTTI; CALLEGARI, 2009, p. 21) evidenciando assim que as leis estão sendo cumpridas e o público em questão está cada vez mais envolto de profissionais que o amparem e apoiem, dando suporte.

Ainda de acordo com a Nova Escola (VEROTTI; CALLEGARI, 2008, p. 22), para um aprendizado eficiente do deficiente intelectual, é necessária bastante informação visual, pois o mesmo possui dificuldades com comandos avulsos e também com a abstração, sendo assim, o desempenho melhora quando as instruções são visuais e ordenadas. Por isso é importante reforçar comandos, solicitações e tarefas com modelos que ele possa ver, de preferência com ilustrações grandes e chamativas, com cores e símbolos fáceis de compreender, a linguagem verbal, por sua vez, deve ser simples.

Mas não pense que o profissional de educação de sala de aula trabalhará sozinho, aí que entra o profissional do AEE, como já citado, que trabalha na sala de Atendimento Especializado, que estará presente acompanhando o aluno de forma que o mesmo consiga produzir com eficácia, através de recursos de pedagógicos e de acessibilidade, visando a participação do aluno dentro de suas especificidades, ajudando assim a desenvolver métodos que acolham e beneficiem esse processo de ensino aprendizagem juntamente com os responsáveis pela criança dentro da instituição de ensino.

Considerações finais

Baseado nas informações pesquisadas é possível observar, que com o passar dos anos, o interesse, o estudo e a iniciativa em tratar de um público que é considerado minoria, vem sendo cada vez mais enfatizado, tanto no modo de vida pessoal quanto profissional, mas principalmente no modo de vida acadêmico, cujo o intuito é preparar o indivíduo para a forma de viver socialmente e também de ser inserido no mercado de trabalho, que além do direito a educação atestada em lei, os deficientes podem e devem ser incluídos de forma a gozar de todos seus direitos, pois, aos mesmos são oferecidos meios, equipamentos, recursos financeiros e profissionais, para que o processo de inclusão seja realizado com sucesso, dentro de cada limitação. Atingindo assim, a ideia da educação transformadora, que renova e inova a cada dia, para que essa clientela, em especial os que possuem maiores dificuldades, venha a ser pessoas capazes de viver em sociedade, inseridos da melhor forma e com mais acessibilidade.

O conhecimento não deve de maneira nenhuma fazer alguém se sentir diminuído, pois o intuito do mesmo é encantar as pessoas, o que se encaixa perfeitamente na perspectiva inclusiva, pois, o deficiente, não deve ser sentir menor, pior ou ser segregado por não alcançar determinado padrão e/ou a média imposta para determinado assunto, e sim, incentivado a se superar cada vez mais, sabendo de suas limitações, focando nessa busca junto à equipe que o acompanha, investindo na construção do conhecimento e também nas habilidades desses alunos, para que os mesmos sejam trabalhados de forma a se superarem a cada dia.

Referências

BATISTA, Rafael. "**Superdotados**"; Brasil Escola. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/superdotado.htm>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portalme.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 02 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Diário Oficial, Brasília, DF, 2 out. 2009.

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

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Projeto escola viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais**. 6. Ed. Brasília, DF, 2009.

CALLEGARI, J. VEROTTI, T, D. A inclusão que ensina. Como ensinar currículo para alunos com deficiência. **Revista Nova Escola: Ed. Especial**. N. 24, p. 8-23, abr. 2009.

FERREIRA. Aurélio. **Novo Aurélio século XXI - O Dicionário Da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira, RJ, 1999.

MPGO. **Diferentes deficiências e seus conceitos** - diferentes deficiências e seus conceitos. Disponível em: <http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>. Acesso em: 4 maio 2018.

NADAL, Paula. **O que são os transtornos globais do desenvolvimento (TGD)?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/51/o-que-sao-os-transtornos-globais-do-desenvolvimento-tgd>. Acesso em: 28 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Nova York, 1975.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR

Jéssica Amancio de Almeida²⁷
Marinéa da Silva Figueira Rodrigues²⁸

Introdução

Esse trabalho abordará o tema os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos autistas na escola regular, a partir de análises do processo de inclusão na escola regular, bem como a prática pedagógica dos educadores e o atendimento educacional especializado dos mesmos. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico dissertativa, fundamentada em livros, artigos, teses, monografias e periódicos de autores renomados no assunto.

É importante ressaltar que o autismo é uma síndrome que afeta a tríade: socialização, linguagem e comportamento (Kanner, 1943). A dificuldade de interação e socialização é uma das características mais marcantes dessa patologia. Geralmente, é diagnosticada entre os 2 e 3 anos de idade. Assim, compreende-se que quanto mais cedo for o diagnóstico, melhor pode-se intervir, sendo maior o efeito potencial na trajetória de vida desse indivíduo.

A criança autista apresenta dificuldades na interação social, como contato visual, expressão facial, dificuldades em expressar suas emoções e prejuízos na comunicação. Apresenta alterações comportamentais como: padrões repetitivos de comportamento, ansiedade, hiperatividade, situações de agressividade repentina e indiferença. Então por todas essas características, percebe-se o quanto é desafiador para a família, a escola e todos os que convivem com uma criança autista, interagir com a mesma, pelos sintomas da síndrome. Assim, torna-se necessário que essa criança receba um atendimento adequado de todos os profissionais da educação, para que ela desenvolva-se no ambiente social e escolar.

Sendo assim, ao longo desse trabalho, abordam-se em um primeiro momento as definições do autismo, a partir da concepção de diversos autores, em um segundo momento, a inclusão escolar e as leis e diretrizes pertinentes, e em terceiro momento aborda-se a importância do trabalho docente e o processo de inclusão, tendo como objetivo compreender a inclusão escolar de um aluno autista na escola regular, identificando as dificuldades e os desafios encontrados e superados pela escola e os professores ao incluir esse aluno na sala de aula, como também, identificar os procedimentos, métodos educacionais e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, no processo de aprendizagem desses alunos, que contribuam para a inclusão escolar e o seu desenvolvimento.

1 Definições e Concepções Históricas do Autismo

Muitas são as definições encontradas ao longo da história do Autismo, de acordo com os embasamentos teóricos de seus pesquisadores.

Segundo Cunha (2012, p. 200), a palavra “Autismo” é originada do grego “*autós*”, que

²⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

²⁸ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Pós - Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Professora Assistente III, Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso e Professora aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

significa “de si mesmo. Urrú (2012) afirma que o termo autismo é utilizado dentro da psiquiatria para explicar comportamentos humanos voltados para o próprio indivíduo. Segundo o autor existem diversos adjetivos para denominar o autismo: “[...] autismo puro, núcleo autístico, autismo (primário no caso de não associação com outras patologias), autismo secundário, autismo de alto funcionamento, autismo de baixo funcionamento, entre outros” (ORRÚ, 2012, p.18).

Já Ferreira (2002, p.76) acredita ser o autismo um “fenômeno patológico caracterizado pelo desligamento da realidade exterior e criação mental de um mundo autônomo”. Vasconcelos (2009) conceitua o autismo como pertencente à categoria das psicoses.

Teixeira (2014, p. 171) afirma que “o autismo é um transtorno do espectro autista caracterizado por prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados e repetitivos”.

Mas Gillberg (1990, *apud* ORRÚ, 2012, p.23) introduz o conceito atual de autismo embasado “em seus estudos sobre diagnóstico e tratamento do autismo infantil, como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio do desenvolvimento”.

Moro (2010, p.24) nos acrescenta a definição de autismo de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 2002), o autismo integra o grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, ou seja, o grupo das patologias caracterizadas por prejuízos severos e invasivos nas diversas áreas do desenvolvimento.

Em maio de 2013, durante o lançamento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), algumas mudanças se fizeram importantes. Em especial a que diz respeito ao conceito de Transtorno do Espectro Autista, passando a ser diagnosticado como a presença de “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, atualmente ou por história prévia”(DSM-V, 2014).

Toda a história do Autismo inicia-se através do médico psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, quando essa denominação apareceu pela primeira vez sendo descrita como um dos sintomas da esquizofrenia -, considerando uma “deteriorização emocional”(ORRÚ, 2012).

Em 1943, surgiu a primeira definição de Autismo, descrita pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, em seu artigo intitulado como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Kanner (1943, *apud* RIVIÉRER, 2004, p. 235) inicia seu trabalho com as seguintes palavras:

Desde 1938, chamaram-nos a atenção várias crianças cujo quadro difere tanto e tão particularmente de qualquer outro tipo conhecido até o momento que cada caso merece – E espero que venha a receber com o tempo - uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes.

Em que se refere ao seu fascínio pelo comportamento diferente e peculiar observado em algumas crianças.

Segundo Rodrigues (2010, p.17), Kanner, em 1943, após realizar observações clínicas e pesquisas, descreveu em seu artigo o caso desse grupo de 11 crianças que apresentavam características únicas e específicas, e um comportamento totalmente distinto de todos existentes e reconhecidos pela literatura de psiquiatria.

Em 1949, Kanner nomeou o quadro como “Autismo Infantil Precoce”,

Pela dificuldade do contato com as pessoas, desejo obsessivo por coisas e objetos, pela rotina nas situações, alterações na linguagem e mutismo, que os levava a grandes problemas na comunicação interpessoal. “Considerou-o como uma psicopatia com as subseqüentes observações: o autismo infantil precoce é uma síndrome bem definida, passível de ser observada com

pequenas dificuldades no curso dos dois primeiros anos de vida da criança” (ORRÚ, 2012, p. 20).

Através da citação, observa-se que as crianças com Autismo mostravam seus primeiros sintomas ainda antes dos 3 anos de idade, acreditando que a síndrome pudesse estar presente desde o nascimento da criança, sendo uma das características distintas das crianças diagnosticadas com o esquizofrenia.

A partir dessas características e dando continuidade em suas análises e estudos a cerca dessa patologia, Kanner (1949, *apud* RODRIGUES, 2010, p.18) afirma que esses sintomas são primários, e por isso, acreditava-se que o Autismo deveria ser separado da Esquizofrenia Infantil, como também de outros quadros, ainda que permanecesse inserido no grupo das psicoses infantis.

2 A Inclusão Escolar: Legislação Pertinente

Ao falarmos da inclusão de alunos com deficiência, especialmente com autismo, transtorno global do desenvolvimento, cujo suas alterações marcantes são o prejuízo na interação, comunicação e comportamento, nota-se, a partir de suas características, a necessidade de incluir esses alunos em uma classe comum da rede de Ensino Regular. Visto que, com a criação de leis e diretrizes, a educação passou a ser um direito de todos os indivíduos, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais, dentro da rede Regular de Ensino.

Assim sendo, realça-se o "compromisso para com a educação para todos", referente à Declaração de Salamanca (1994, p.1), que conforme afirma Cunha (2013, p. 37) foi responsável por influenciar definitivamente as políticas inclusivas.

No que diz respeito à Educação Especial:

Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Segundo Cunha (2012, p.96-97), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu capítulo V, dedicado à Educação Especial, garante aos alunos com necessidades educacionais especiais, a adequação do sistema educacional, o direito à inclusão nas classes comuns de Ensino Regular a partir da Educação Infantil e ao atendimento educacional especializado em horários distintos aos do Ensino Regular. A Lei também assegura que, os alunos com necessidades educacionais especiais deverão ter acesso a recursos necessários para o seu processo de aprendizagem e inclusão, e docentes com especialização e capacitação para desenvolver seu trabalho de inclusão e integração desse aluno na classe comum e na vida em sociedade.

Salienta-se também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que em relação aos indivíduos com necessidades especiais, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas educacionais de

ensino para garantir:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

E no que tange aos direitos da pessoa com autismo, é importante ressaltar, de acordo com Cunha (2013, p.133) a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990):

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais;

Art. 2º São diretrizes a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

III – a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

V – o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº.8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente):

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a)O diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b)O atendimento multiprofissional;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito ao acompanhante especializado.

Segundo Cunha (2013), a lei garante que todos os indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista têm reafirmado o seu direito à educação, bem como, ao estar incluído em uma classe comum da rede regular de ensino, poderão contar com o auxílio de um mediador ou acompanhante especializado no seu processo de aprendizagem. Como também, dentre outros benefícios, a partir de sua publicação, passa a considerar o autismo uma deficiência.

Já Fonseca (2014) afirma que, com a legislação, construiu-se um sistema educacional inclusivo, facilitando-se então, o acesso de alunos com autismo ao ensino e à educação

inclusiva, como também garantindo a sua permanência em uma classe de Ensino Regular, contribuindo para o seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Mas sabe-se que a inclusão é um desafio constante, tanto para a instituição como para os professores, e ainda há muito a ser feito para se alcançar um processo de inclusão escolar efetivo, sabendo-se da importância de uma educação inclusiva para alunos com TEA.

Sobre o processo de inclusão, Fonseca (2014, p.24) afirma que:

É definido por um sistema educacional modificado, organizado e estruturado para atender às necessidades específicas, aos interesses e às habilidades de cada aluno. Essa abordagem requer uma prática pedagógica dinâmica, com currículo que contemple a criança em desenvolvimento, os aspectos de ação mediadora nas inter-relações entre a criança, os professores e seus familiares, atendendo às suas especificidades no contexto de convivência.

Com isso, nota-se que, é importante que a escola se comprometa a oferecer um ensino de qualidade aos alunos com autismo, reestruturando o seu espaço escolar, adaptando-a à realidade do aluno com necessidades educacionais especiais, em especial com TEA, bem como, adequar o currículo e adaptar sua metodologia de acordo com as necessidades de cada aluno.

3 O Papel do Professor no Processo da Inclusão da Criança Autista

Segundo Cunha (2013) é importante que o corpo docente procure capacitação profissional, voltada para sua prática no campo da educação, preparando-se para, juntamente com a equipe escolar, receber crianças com necessidades educacionais especiais, em especial com autismo, bem como, com sua capacitação, oferecer a esses alunos um ensino e aprendizado de qualidade, dedicando-se também a aperfeiçoar seus conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista e assim, relacionar-se com a realidade do aluno com autismo.

Assim, ao deparar-se com um aluno autista, o ponto de partida do educador deve ser observar e conhecer seu aluno. Como afirma Cunha (2013, p. 56):

A observação faz do professor um pesquisador, pois ele pode registrar o que vê, com a isenção de preconceitos. Certamente, a observação o levará a conhecer o educando, suas qualidades e, também, suas limitações. Inicia-se já na primeira entrevista com os pais ou o próprio estudante. Todavia, não são as dificuldades que irão possuir maior peso, mas as virtudes e possibilidades sobre as quais virá o trabalho pedagógico.

Assim, desde o primeiro contato com a criança autista, o educador deve dedicar-se a compreender sua realidade, sua história, suas necessidades, limitações, como também seus gostos e habilidades. Pois no processo de inclusão é imprescindível a observação para que o professor aperfeiçoe seu planejamento frente à sua prática pedagógica, elaborando meios de cativar a atenção do educando, e assim utilizar os recursos pedagógicos essenciais e primordiais no processo de ensino aprendizado, priorizando a necessidade e as habilidades do aluno autista, contribuindo para o seu aprendizado e a superação de desafios.

Para que se fortaleça o trabalho do educador na escola inclusiva, especialmente no trabalho com autistas, é indispensável também o apoio de um mediador escolar, para que se contribua para uma educação inclusiva adequada. Fonseca (2014) afirma que o mediador auxilia essa criança na comunicação, estimulando a sua interação a partir da realização de atividades com seus pares, aprendendo através da troca de saberes e experiências o que contribui para o desabrochar de suas habilidades e competências, como também, auxiliando o educador na execução de suas atividades pedagógicas e suas adaptações de acordo com as

necessidades do aluno para a elaboração de um currículo com atividades funcionais, propondo tarefas que possam ser realizadas com o apoio familiar para o desenvolvimento da autonomia da criança, fortalecendo o vínculo escola/família. Todo esse trabalho coletivo é importante para o desenvolvimento sócio cognitivo e afetivo do aluno com TEA.

A partir disso, destaca-se o quanto é importante que as redes de ensino se organizem e adaptem-se em busca de um processo de inclusão significativo. E que não basta apenas receber um aluno com necessidades educacionais especiais, mas estruturar-se para tornar a inclusão realidade, pois assim como uma criança típica aprende uma criança com autismo também aprende desde que seja incluído em um ambiente adequado e que lhe proporcione condições educativas suficientes, garantindo que esses alunos conquistem seu pleno desenvolvimento a partir de um ensino de qualidade.

Assim, ao pensar-se em inclusão, deve-se pensar em se conquistar um ambiente inclusivo, em que o aluno autista encontre não só recursos e práticas pedagógicas para o seu aprendizado, mas também educadores preparados e capacitados para trabalhar e tornar essa inclusão realidade, pois como afirma Cunha (2012, p.101), “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor.”

4 Possibilidades e Desafios da Inclusão na Escola Regular

Quando se fala de alunos autistas na rede regular, nota-se que esse é um assunto muito discutido pelos educadores, por ser considerado um processo muito complexo de ser realizado na prática no ensino comum, por apresentar aos professores e toda a equipe escolar, barreiras e desafios a serem enfrentados e superados até que se conquiste uma educação inclusiva efetiva. Professores despreparados, inseguros, ansiosos, com medo de lidar com o “diferente”, recursos e práticas pedagógicas insuficientes, ausência familiar, são alguns desses desafios para o ensino inclusivo de alunos com deficiência, em especial os autistas.

A partir disso, conforme afirma Orrú (2012, p. 52), dentre esses fatores, ainda existem instituições de ensino que rotulam e excluem os alunos com deficiência, tanto no convívio escolar, quanto do meio social, em que, suas limitações são usadas como fator determinante do seu fracasso ou sucesso desse indivíduo, e assim dificultando o processo de inclusão escolar.

Orrú (2012, p. 52) ainda ressalta que:

Nas entrelinhas, os critérios utilizados estão afirmando que esta criança está sujeita não apenas ao fracasso escolar, mas também ao fracasso de ser concebida como um ser humano, pois, em geral, a criança é encaminhada a alguma instituição especializada, onde se encontra com diversos profissionais da área da saúde e com professores que se deixam dirigir por concepções firmadas nas limitações de tal criança, naquilo que ela não pode ou não consegue fazer sozinha.

De acordo com Capellini (2014), em concordância com a citação de Orrú (2012), o encaminhamento do aluno autista a uma instituição especializada e o distanciamento do ensino comum também dificultam o processo de inclusão, pois como afirma Capellini (2014, p. 37):

[...] a distância entre a educação comum e a educação especial e seu caráter substituto, isto é, a criança que não consegue acompanhar o ritmo da classe comum, muitas vezes é segregada apenas em um serviço de educação especial, ficando isolada do contexto da escola comum, prejudicando o seu desenvolvimento acadêmico.

Assim, os alunos autistas recebem apenas um atendimento fragmentado, voltado apenas para o seu déficit e a doença, menosprezando os aspectos socioculturais essenciais à condição humana. E decorrente ao afastamento do contexto escolar, somente esse atendimento não contribui para que o mesmo supere suas limitações, desenvolva sua autonomia e suas habilidades, interferindo também na interação e as relações sociais, conforme afirma Orrú (2012, p. 53):

Na maioria das vezes, a criança com autismo convive em uma sala de aula com mais duas ou três crianças com o mesmo perfil. A criança exposta a essa situação não tem referências sociais que a auxiliem a superar suas dificuldades, as quais costumam ser relatadas nos critérios diagnósticos, pois seus colegas manifestam as mesmas características que ela própria apresenta.

Isso ocorre devido a algumas dificuldades encontradas pelos professores que são lidar com o comportamento desses alunos, que em determinadas situações apresentam-se agressivos, a dificuldade na comunicação e atraso na linguagem, como também a falta de recursos e práticas pedagógicas insuficientes ou inadequadas para proporcionar um ensino de qualidade, dificuldades decorrentes da sua falta de preparação e especialização profissional. Mas, apesar de suas dificuldades, é possível promover a inclusão dos alunos com autismo, educar e contribuir para o seu desenvolvimento integral. Para isso, é importante que, escola comum inclusiva, escola especial e a família trabalhem juntos em busca de um objetivo comum.

É o que afirma Capellini (2014, p. 37):

O ensino especial e inclusivo se faz a partir da consciência de pais, professores e todos que, direta ou indiretamente, possuem influência sobre a Educação, logo torna-se essencial a participação de todos. Os pais devem participar não só do processo educacional de seus filhos, mas também do processo da construção de um mundo mais igualitário e justo.

A partir disso, nota-se a importância do trabalho da escola regular, juntamente com a educação especial e a família no processo de inclusão escolar, com o objetivo de garantir aos alunos autistas o direito à educação e o seu aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das suas habilidades e o respeito aos seus direitos, suas individualidades e particularidades, bem como para contribuir para a sua inclusão no meio social.

Mas no que diz respeito à relação escola e família, Orrú (2012, p. 173-174), refere-se ao envolvimento familiar ainda como uma grande dificuldade na educação de alunos com autismo. A relação entre a escola e a família é o fator primordial na escolarização e inclusão desses alunos na rede regular, para se alcançar sucesso nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento integral do mesmo. Porém, sabe-se que, o autismo traz aspectos negativos para o ambiente familiar, dentre eles, isolamento social, exclusão escolar e pouco entendimento dos pais de como lidar com a criança. Assim, os pais vêem na escola o melhor lugar para seu filho passar maior parte de seu dia e assim, não demonstram interesse à vida escolar do filho.

Então, para que se fortaleça o trabalho entre as escolas e os pais, Capellini (2014, p. 38) ressalta a importância do ensino colaborativo, que “é a possibilidade de apoio ao professor, à família e à comunidade no trabalho pedagógico com alunos, com ou sem deficiência.” Na busca de novos caminhos para a inclusão, esse ensino visa facilitar esse processo e proporciona a oportunidade de se fortalecer esse trabalho em parceria, pois com cooperação e colaboração de todos, é possível vencer a exclusão escolar de alunos com deficiência e juntos, alcançarem um objetivo comum. O ensino colaborativo também

contribui para a troca de experiências e conhecimentos dos envolvidos, superação de dificuldades dos professores frente ao processo de inclusão escolar, como também, para essa nova proposta de ensino, é necessário que os professores se dediquem ao seu desenvolvimento profissional, investindo na sua formação e capacitação, e então, melhor atender e compreender as necessidades educativas de alunos autistas, seu comportamento, suas habilidades, e assim, contribuir para uma efetiva inclusão escolar, envolvendo a família e a comunidade.

Além disso, com todas as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de crianças autistas, foram desenvolvidos métodos de ensino para incluir no contexto escolar e familiar da criança autista, como objetivo de facilitar a escolarização e contribuir com o tratamento e desenvolvimento dos mesmos. Um desses métodos é o TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação) que apresenta uma combinação de técnicas e métodos a serem aplicadas de acordo com as necessidades e capacidades mais emergentes do aluno autista .

O método TEACCH, de acordo com Cunha (2012, p. 73), foi desenvolvido e instituído nos Estados Unidos, nos anos de 1960 e tem sido muito utilizado nas instituições de ensino do Brasil, com maior relevância no atendimento de crianças com autismo, contribuindo no seu tratamento e no desenvolvimento comportamental e das suas habilidades e competências.

Assim, afirma Cunha (2012, p. 73):

O método utiliza avaliações levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser, em grande parte do seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dele.

Dessa forma, o método realiza mudanças de organização e estruturação no ambiente escolar, voltados para estímulos visuais e que promovam a comunicação e interação social. Como também é utilizado para o auxílio do autista no desenvolvimento das habilidades que ele ainda desconhece, além de compreender e valorizar suas aptidões.

Além disso, como afirma Cunha (2012, p. 73) as tarefas propostas a partir desse método também devem ser utilizadas em concordância com a família, promovendo a participação dos pais e responsáveis no ambiente escolar, como também propondo as adaptações no ambiente familiar, para que a criança conquiste uma melhor qualidade de vida e sinta-se seguro.

O outro método é a Análise Aplicada do Comportamento – ABA, que de acordo com Cunha (2012, p. 73-74), é um método extraído do behaviorismo, e seu objetivo é “observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem.” Esse método é preferencialmente utilizado por um especialista comportamental, que, ao adotar esse método, utiliza um planejamento devidamente adequado e com práticas voltadas para a mudança comportamental, o profissional identifica as habilidades que são dominadas pelo aluno e assim, por etapas, inicia o ensino de habilidades que o aluno ainda não domina, priorizando um atendimento e avaliação individualizados.

Assim, Cunha (2012, p. 74) ressalta que:

Cada habilidade é apresentada associando-se a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para a obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante

na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados.

De acordo com a citação, é importante ressaltar que o método ABA visa à mudança de comportamento inadequado a partir de estímulos e práticas repetitivas, em todos os ambientes de convívio do aluno, até que se obtenham respostas e resultados significativos para o aluno com a inibição dos comportamentos considerados inadequados e incorretos. A participação dos pais e responsáveis é primordial para a efetivação do método, para que assim, conquiste-se a autonomia e uma melhor qualidade de vida do aluno autista.

A partir do exposto e apesar dos desafios e dificuldades encontradas no caminho, ainda é possível incluir alunos com autismo na escola regular, visto que, todos têm direito à educação e a inclusão escolar e social.

Pois, de acordo com Orrú (2014, p.111):

Cremos em um trabalho educativo a partir da relação com o outro, em busca da construção deste sujeito imerso na cultura de uma sociedade que, por meio da mediação pelo outro, por meio da linguagem, proporcione à criança autista que seja reconhecida como sujeito que também interage, dentro de suas possibilidades e dos recursos utilizados.

Assim, para que exista o ensino inclusivo, são necessárias mudanças significativas no currículo escolar, na prática educacional e na escolha de recursos e métodos pedagógicos que contribuam significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, suas habilidades, comportamento e autonomia, bem como, promovendo sua interação social, cultural respeitando as diferenças e singularidades de cada indivíduo. Mas é importante que os professores compreendam que, para trabalhar com alunos com autismo, é necessário que estejam dispostos a lidar e superar as dificuldades que surgirem frente ao processo de inclusão, bem como manter-se atualizados, capacitados sempre em busca de novos conhecimentos e especializações para contribuir íntegra e significativamente com o processo de inclusão de alunos autistas da rede regular.

Considerações Finais

A partir do que foi exposto ao longo deste trabalho, conclui-se que o Autismo ainda é um assunto muito debatido quando se trata da presença e permanência de alunos autistas nas instituições de ensino regular. Por suas características, déficits, limitações e necessidades educacionais, percebe-se que a inclusão escolar de autistas na escola regular apresenta grandes desafios e dificuldades para as instituições de ensino, não sendo de forma efetiva nessa rede de ensino.

Mas, apesar dos aspectos que influenciam negativamente nesse processo, é possível incluir esses alunos, pois, assim como uma criança típica, os autistas também são capazes de aprender, desenvolver-se, incluir-se no contexto social e ter uma qualidade de vida melhor. Para isso, torna-se necessário que a escola, bem como os professores, estejam preparados a superarem as dificuldades encontradas ao longo do caminho, e irem em busca de conhecimentos e métodos educacionais de forma que, esses alunos sejam inseridos no contexto escolar e logo, no meio social.

Nota-se também, que os professores ainda não estão capacitados e encontram muitas dificuldades na inserção do aluno autista nas classes da rede regular de ensino. Mesmo sendo um processo importante para o pleno desenvolvimento desses alunos, ainda faltam recursos e aspectos importantes para fortalecer o trabalho do professor e que também contribuam para a inserção e o desenvolvimento do autista na sala de aula. Entretanto, um desses aspectos é a

falta de preparação desses professores para realizar uma verdadeira inclusão escolar, por não possuírem formação especializada para a função.

Ressalta-se também a importância da relação escola x família na inclusão desse aluno na rede regular de ensino. Ainda que o autismo cause grande impacto no ambiente familiar, esse trabalho é primordial para que o professor conheça e compreenda seu aluno, suas necessidades, e assim, tracem o melhor atendimento e procedimentos educacionais, bem como currículos funcionais e métodos pedagógicos para que assim, a inclusão aconteça e esse aluno conquiste de forma íntegra, o seu desenvolvimento.

Outro ponto importante e que dificulta a inclusão é a falta de recursos pedagógicos, pouca estrutura escolar que envolve a falta de apoio no ambiente educacional e a falta de especialização dos profissionais da educação. Dessa forma, os professores encontram dificuldades na elaboração de um planejamento adequado, como também nas práticas pedagógicas, o que interfere ainda mais no desenvolvimento do aluno autista e nos demais alunos da classe.

Assim, conclui-se que, a inclusão vai além de simplesmente matricular e inserir um aluno autista ou com qualquer outra deficiência na sala de aula da rede regular. A inclusão escolar requer atenção, adaptação e preparação do meio, métodos e recursos pedagógicos adaptados, exige professores e mediadores preparados e dispostos a contribuir com a construção do conhecimento do aluno com autismo, que se dedique a conhecê-lo, compreendê-lo e assim, garantir a esse aluno o desenvolvimento de suas habilidades, competências e assim conquistar sua autonomia e uma melhor qualidade de vida.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM**. 4. ed. – Texto Revisado. Tradução Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wark editora, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wark editora, 2013.

FERREIRA, Aurélio N. Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FONSECA, Bianca. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wark editora, 2014.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões**. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.12a%20estudo%20de%20caso.pdf>. Acesso em: 19 de out. 2018.

MORO, M. P. **O brincar, a interação dialógica e o circuito impulsional da voz da terapia fonoaudióloga das crianças com espectro autista**. 2010. Dissertação (Mestrado em

distúrbios da comunicação Humana). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2012.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2010.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 5. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. **International Journal Of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PLASTICIDADE CEREBRAL NA EDUCAÇÃO

Nathasha de Souza Ferreira²⁹
Adiel Queiroz Ricci³⁰

Introdução

A neurociência é um campo de estudo voltado para pesquisas com o objetivo de esclarecer como o sistema nervoso exerce sua função, desenvolvendo novos caminhos para o conhecimento da atividade cerebral. Essa ciência promove o entendimento de como o cérebro aprende e a compreensão de como as redes neurais são organizadas no instante da aprendizagem, assim como os estímulos acontecem no cérebro. Para isso, se torna necessário conhecer a estrutura do sistema nervoso central, que é composto pelo encéfalo e pela medula espinhal, ou seja, possui partes localizadas no interior do cérebro e na coluna vertebral. O sistema nervoso central interage com outras partes neuronais subdivididas no corpo humano, o sistema nervoso periférico. No sistema nervoso central está a maioria das células nervosas, também chamadas de neurônios, que são responsáveis por receber e transmitir estímulos, bem como seus prolongamentos e a comunicação fundamentada entre si. No sistema nervoso periférico, há um grande número de prolongamentos denominados fibras nervosas, reunidos em filetes alongados, os nervos, cuja função é possibilitar a comunicação entre o sistema nervoso central e os órgãos. (STERNBERG, 2000; LENT, 2010; COSENZA; GUERRA, 2011).

Com a intenção de compreender o processamento das informações no sistema nervoso, torna-se relevante o conhecimento da estrutura dos neurônios, pois são os responsáveis por esse processo. Os neurônios apresentam quatro elementos principais: Soma (o corpo celular), dendritos, axônio e botões terminais. O soma abrange o núcleo, parte central, responsável pela vida do neurônio. Existem três tipos de neurônios: sensitivos, que recebem os estímulos do meio e transmitem ao sistema nervoso central; motores, que recebem as informações do sistema nervoso central e as transmite para os músculos e integradores, são encontrados no sistema nervoso central e vinculam os neurônios, decifrando os estímulos sensoriais e associativos, que associam as informações recebidas e preparam as respostas para cada estímulo. (STERNBERG, 2000; LENT, 2010; COSENZA; GUERRA, 2011; RELVAS, 2009).

O axônio é uma estrutura neural longa e fina responsável pela transmissão da informação de uma célula para a outra. Os botões terminais são saliências localizadas nas margens ramificadas de um axônio. Na transmissão da informação, os botões não tocam os dendritos do neurônio seguinte, com isso, surge uma minúscula fenda entre eles, denominada sinapse. Portanto, uma sinapse é realizada pela liberação de uma substância química, um neurotransmissor, responsável pela comunicação de um neurônio com o outro. (STERNBERG, 2000; LENT, 2010; COSENZA; GUERRA, 2011).

As sinapses, portanto, são os locais que regulam a passagem de informações no sistema nervoso. Nas sinapses, as células nervosas que compõem as redes neurais se

²⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras RJ. Professor II Prefeitura Municipal de Mendes, RJ.

³⁰ Doutorando em Linguística Aplicada (UFF, Niterói). Mestre em Linguística Aplicada (UFF, Niterói), pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa pelas Faculdades Integradas Simonsen, graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vassouras. Professor Docente I (SEEDUC RJ), Professor da Universidade de Vassouras RJ, nos cursos de Administração, Enfermagem, Medicina, Psicologia e Pedagogia.

remodelam durante o processo de aprendizagem quando há aquisição de novas habilidades ou na evocação da memória. Portanto, no processo de aprendizagem é possível perceber, ao analisar os neurônios, modificações estruturais do cérebro. (COSENZA; GUERRA, 2011).

Torna-se pertinente destacar a importância da memória. Os estudos e avanços da neurociência relacionados diretamente ao processo de aprendizagem vêm contribuindo para revolucionar a área educacional, sobretudo no processo de ensino aprendizagem e na construção de novos conhecimentos. Por isso, se faz necessário compreender o funcionamento da memória, como elas se tornam estáveis e, por fim, de como se tem acesso às informações que permanecem conservadas. GUERRA (2008). Nesse contexto, busca-se proporcionar um estudo dos circuitos neurais enquanto estabelecem as competências intelectuais humanas.

Os avanços dos estudos no campo da neurociência apontam resultados, e uma característica evidenciada receberá destaque neste trabalho: a plasticidade cerebral processo que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em adaptação ao ambiente, processo em que o cérebro está em constante desenvolvimento e possui a capacidade de se reorganizar ou readaptar (RELVAS, 2012; COSENZA; GUERRA, 2011).

A neurociência fundamenta o estudo do sistema nervoso, bem como suas composições, singularidades e estruturas presentes neste sistema, por meio das funções intelectuais. De acordo com Lent (2010, p. 16) a neurociência é classificada em cinco grandes níveis de estudo, basicamente resumidos em molecular, que trata a função das moléculas; celular, cujo objeto é a função e a constituição das células, sistêmico ligado à neuroanatomia, dividindo e nomeando as partes do sistema comportamental, que relaciona o estudo do organismo com o meio, e o assunto principal dos estudos deste trabalho, a neurociência cognitiva. Esta, portanto, tem como foco a abordagem da competência mental, ou seja, como um indivíduo constrói o conhecimento. Esta ciência, portanto, auxilia desvelamento das indagações que existem por trás do funcionamento do cérebro no momento da aprendizagem.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como objetivo identificar as possíveis contribuições da neurociência para o processo de ensino aprendizagem, com enfoque na plasticidade cerebral associada ao cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas.

A seguir, será abordada a neurociência cognitiva e a educação, assim como a relação desse campo de estudo com a educação, explicando os fatores importantes para o processo de aprendizagem, atenção e memórias. Segue-se uma discussão sobre a neuroplasticidade e a possibilidade de relacioná-la à aprendizagem. Nessa perspectiva, a discussão será voltada para as possíveis contribuições da plasticidade cerebral para as práticas docentes. O texto se encerra com as considerações finais e referências bibliográficas.

1 Neurociência Cognitiva e a Educação: Atenção e Tipos de Memórias

A neurociência cognitiva é a ciência que aborda estudos sobre as capacidades mentais do ser humano, o pensar, aprendizado, inteligência e memória, por exemplo. Ela norteia pesquisas a respeito do desempenho do cérebro humano, e os meios pelos quais se consolida a aprendizagem. Esse campo da neurociência possibilita compreender como a aprendizagem acontece no cérebro, e como se processa a informação por ele recebida. Segundo Relvas (2012), o conhecimento acerca do referido campo de estudos possibilita ampliar padrões de aprendizagem, levando em consideração o processo cognitivo específico de cada indivíduo, estimulando as áreas necessárias com soluções pertinentes para, assim, alcançar um objetivo, a aprendizagem.

Os estudos acerca da neurociência podem auxiliar na compreensão sobre o que acontece no cérebro no instante da aprendizagem. O cérebro é o órgão fundamental no processo do aprendizado, com todas as suas regiões, sulcos e lobos. Apesar de cada uma de suas partes ter sua função específica, através de um trabalho em conjunto, todas as áreas

cerebrais se comunicam no processo do aprender (MIETTO, 2009).

A aprendizagem se estabelece com base na estruturação das redes neurais, constituídas por neurônios que se comunicam, e, dessa maneira, criam novas sinapses. Partindo desse princípio, compreende-se que novas aprendizagens são resultado do cérebro reagindo a estímulos para aquisição de novas informações.

Para que esse processo cognitivo se estabeleça, alguns fatores são essenciais, como, por exemplo, a atenção, uma característica fundamental, pois para um indivíduo aprender algo novo, prestar atenção se torna indispensável. Isso faz com que os estímulos significativos sejam processados, e a atenção provoca, portanto, a seleção de estímulos e informações, de modo que se permita a concentração no conhecimento que se acredita ser útil. Segundo Mietto (2014), a atenção acontece pela capacidade que um ser humano possui de regular a sua percepção para se concentrar em alguns estímulos através da formação de redes neurais, tipicamente encarregadas pelos estados de alerta, foco, concentração e atenção que, além disso, são articulados pelas emoções. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é norteado pelas emoções, de maneira que medo, alegria, ansiedade e raiva, por exemplo, conservam ligações com neurônios, estruturando a formação de novas memórias. A memória constitui outro componente fundamental à contribuição nesse processo de aprendizagem, pois é essencial para manter as informações e para criar possíveis condições de armazenamento permanente.

As memórias podem ser classificadas em declarativa e procedimental. A declarativa é responsável pela estruturação do aprendizado, de maneira explícita, pois utiliza da representação e conhecimentos prévios. O conhecimento se mantém armazenado no consciente até ser acionado. Na procedimental é preciso uma estratégia bem elaborada e uma ampla prática para o aprendizado implícito. Enquanto na memória declarativa o conhecimento é adquirido de maneira mais rápida, na procedimental o aprendizado acontece gradativamente. Portanto, a memória declarativa, ou explícita, caracteriza-se pela rápida apreensão e pelo acesso lento, e a memória procedimental, ou implícita, tem as características de lenta apreensão e rápido acesso. Por exemplo, a memória declarativa envolve conhecimento como saber que “J” é a décima letra do alfabeto, ou que Paris é a capital da França, ou seja, conhecimento consciente, que pode, frequentemente, ser verbalizado. A memória procedimental tem, como objeto, conhecimento de como se executa determinada tarefa, como andar de bicicleta, por exemplo, aprendizado implícito, em que o indivíduo pode não saber como explicar, e envolve, tipicamente, processos motores e cognitivos automáticos (ULLMAN, 2012).

De acordo com Lent (2010),

O processo de aquisição de novas informações que vão ser retidas na memória é chamado de aprendizagem. Através dele nos tornamos capazes de orientar o comportamento e pensamento. Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo dessas informações, pelo qual podemos evoca-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente. Como os conceitos de aprendizagem e memória, embora diferentes, são muito próximos, é comum utilizar um termo como sinônimo do outro. (LENT, 2010, p. 645).

A memória é um fator de relevância no processo da aprendizagem, pois o aprendizado leva à produção de novas sinapses ou intensificam as sinapses antigas. Dessa maneira, sinapses, atenção e memória são os alicerces para aquisição de novos conhecimentos e conservação de informações, ou seja, dependendo de como as redes neurais são estabelecidas no instante da aprendizagem e de como o cérebro é estimulado, as memórias se consolidam e, assim, se tem acesso a essas informações. (COSENZA; GUERRA, 2011).

Ao se referir sobre a aprendizagem e educação, simultaneamente se refere a processos neurais, ou seja, neurônios que se comunicam e formam novas sinapses. Nessa perspectiva, compreende-se por aprendizagem o processo no qual o cérebro responde aos estímulos provenientes do meio ambiente. Esse complexo processo ativa e acentua as sinapses (MIETTO, 2009).

O conhecimento acerca da aprendizagem estabelece uma relação entre processos de aquisição de conhecimentos e a neurociência cognitiva, com o objetivo de determinar conexões entre o cérebro e cognição, para consolidar a aprendizagem. Assim, aprendizagem é o método pelo qual o cérebro reage a estímulos do meio ambiente e ativa as sinapses. Os neurônios formam novas sinapses por meio dos estímulos. Destarte, um cérebro estimulado tem como consequência o aumento da conexão entre as sinapses e, a cada novo estímulo, as redes neurais se reorganizam, no aprimoramento da memória e do raciocínio, possibilitando uma variedade de respostas. A capacidade dos neurônios de estabelecer novas conexões a cada instante é denominada de plasticidade neural.

2 A Relação entre Plasticidade Neural e Aprendizagem

Para melhor entendimento do tema, é importante citar, como exemplo, Vygotsky (2003) e a teoria da zona do desenvolvimento proximal, e sua relação com a plasticidade cerebral. A zona de desenvolvimento proximal possui seu desenvolvimento nos processos intrínsecos, ou seja, o indivíduo nasce com esses processos presentes, mas ainda não estão inteiramente consolidados. Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal está relacionada a uma permanente e constante transformação. No contexto educacional, especificamente no desempenho pedagógico, essa teoria postula que o papel do docente é o de provocar o desenvolvimento dos alunos, em processos que não transcorreriam naturalmente. A consolidação do desenvolvimento possibilita ao indivíduo a aplicação autônoma de determinado conhecimento, proporcionando o seu progresso real. Nesse contexto, no processo de aprendizagem, o conhecimento não é estagnado, mas é um processo evolutivo e contínuo. (RELVAS, 2012).

Considerando outro ponto de vista sobre o desenvolvimento humano, pode-se refletir sobre a teoria de Jean Piaget, que postula que a produção do conhecimento acontece através da interação do indivíduo com o meio, em um processo que decorre por intermédio de dois fatores, a assimilação e a acomodação. O primeiro se estabelece no esforço do indivíduo para solucionar acontecimento, utilizando de seus esquemas anteriormente estruturados. Por meio de experiências vividas pelo indivíduo, acontece o processo de maturação do cérebro, e os esquemas são construídos. A partir deles, tornam-se possíveis a interpretação e a organização das informações que o cérebro recebe. O segundo consiste na capacidade de criação ou de modificação das estruturas mentais estabelecidas anteriormente para resolver algo novo. Por exemplo, uma criança vê um gato, e o chama de cão, mas um adulto a corrige. Dessa forma, haverá a compreensão que o esquema “cão” não se emprega aos gatos e, diante disso, terá que criar um novo esquema para se adaptar a esse novo conhecimento (PAREDES; TANUS, 2000). Essa concepção demonstra a interação como componente básico para a estimulação e desenvolvimento intelectual. Partindo desse princípio, o construtivismo evidenciado por Piaget, aborda o desenvolvimento da criança por meio da construção e reconstrução da organização do pensamento. A corrente construtivista tem seu enfoque na participação ativa do aluno em seu aprendizado, por meio da experimentação, no incentivo à dúvida, alinhando a construção do conhecimento à interação com a realidade. Sob essa ótica, o erro é visto como um aprendizado, resultando em um processo de produção permanente de conhecimento (RELVAS, 2012).

Com base nos conceitos da plasticidade, na possibilidade da constante evolução do cérebro e sob a luz da teoria da zona desenvolvimento proximal, assim como da teoria de

Piaget, que ressalta aspectos do desenvolvimento cognitivo humano, a escola deverá criar desafios para que o aluno seja capaz de construir seu próprio conhecimento.

Como mencionado anteriormente, os neurônios são células específicas do sistema nervoso central, que apresentam a capacidade de estabelecer conexões no momento em que são estimuladas, a partir de estímulos do próprio corpo, ou provenientes do meio ambiente.

Lent (2010) afirma que

A capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos, chama-se neuroplasticidade, ou simplesmente plasticidade, um conceito amplo que se estende desde a resposta de lesões traumáticas destrutivas, até as sutis alterações dos processos de aprendizagem. (LENT, 2010, p. 149).

Assim, entende-se que as células do sistema nervoso central não são imutáveis, pois possuem a habilidade de serem plásticas, ou seja, os neurônios podem se remodelar e se readaptar em resposta às interações constantes. Consequentemente, a plasticidade é mais evidente no decorrer do desenvolvimento e, durante a vida adulta, diminui gradativamente, mas não se extingue, permanece por toda a existência do indivíduo.

O conceito de plasticidade cerebral pode ser adotado pela educação, ponderando a específica capacidade do sistema nervoso em se adequar diante das atuações do ambiente externo no período do desenvolvimento do indivíduo, restabelecendo e remodelando as conexões neurais.

A aprendizagem e o treinamento formam novas sinapses, favorecendo o fluxo de informação dentro do cérebro. Como exemplo, pode-se citar um pianista que se torna mais habilidoso devido ao seu treino diário, porque a prática progressiva gera alterações significativas nos circuitos cognitivos e motores, facilitando a execução musical. Em contrapartida, uma doença ou a perda de treinamento podem prejudicar as ligações dos neurônios, e a comunicação entre eles pode ser perdida. A base da aprendizagem consiste na plasticidade das comunicações neurais, sendo feitas e desfeitas durante a vida (COSENZA; GUERRA, 2011).

A plasticidade cerebral é de suma importância no processo de aprendizagem, pois as regiões designadas para uma função específica podem assumir demais funções quando necessário, ou seja, o conhecimento construído em uma área pode ser aproveitado em todas as regiões do cérebro, pois, no processo da aprendizagem, todas as áreas do cérebro estão envolvidas. (RELVAS, 2010).

O conhecimento referente à neurociência, voltado para o campo da plasticidade, sobre o desempenho do cérebro, pode ser relacionado ao trabalho pedagógico nas escolas, pois, dessa maneira, o educador irá compreender seu educando como um todo, um ser integral, com o entendimento de que é mutável, e seu cérebro é capaz de adquirir novas experiências, ou seja, está sempre apto para buscar novas maneiras de aprender.

De acordo com Guerra, Pereira e Lopes (2004),

As estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador no processo de ensino aprendizagem são estímulos que reorganizam o sistema nervoso em desenvolvimento, produzindo aquisição de comportamentos, objetivo da educação. (GUERRA; PEREIRA; LOPES, 2004, p. 1).

Assim, compreendendo que suas estratégias pedagógicas são estímulos para o desenvolvimento de seus alunos, os profissionais da educação podem desenvolver possíveis adequações para as suas intervenções nas suas práticas diárias, buscando o melhor desempenho de seus alunos e visando uma aprendizagem significativa.

Nessa concepção, o docente que adota uma postura de mediador e, assim, tem uma prática voltada para estimular a aprendizagem de seus alunos, poderá assegurar a qualidade e, por conseguinte, um melhor resultado dentro de sala de aula, estimulando, consolidando e amplificando as redes neurais do cérebro, propondo atividades diferenciadas, interessantes, que respeitem a realidade vivida pelos discentes.

Cosenza e Leonor (2011) afirmam que,

Ao conhecer o funcionamento do sistema nervoso, os profissionais da educação podem desenvolver melhor seu trabalho, fundamentar e melhorar sua prática diária, com reflexos no desempenho e na evolução dos alunos. Podem intervir de maneira mais efetiva nos processos de ensinar e aprender, sabendo que esse conhecimento precisa ser criticamente avaliado antes de ser aplicado de forma eficiente no cotidiano escolar. Os conhecimentos agregados pelas neurociências podem contribuir para um avanço na educação, em busca de melhor qualidade e resultados mais eficientes para a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade. (COSENZA; LEONOR, 2011, p. 145).

No âmbito escolar contemporâneo, se faz necessário que o docente ofereça a seus alunos práticas educacionais produtivas e eficientes, a fim de expandir as habilidades dos discentes, respeitando suas singularidades. Dessa maneira, será capaz de ampliar a aprendizagem em vários contextos do conhecimento.

A neurociência contribui conceitualmente para o aprimoramento dos métodos educacionais, visto que cada sujeito processa as informações conforme suas prioridades e necessidades. Diante dessas informações, aliadas ao conhecimento das possibilidades disponíveis a partir dos conceitos da plasticidade cerebral, a neurociência colabora para que o trabalho dos docentes em sala de aula seja repensado com o intuito de obter um melhor rendimento dos alunos (RELVAS, 2012).

No momento em que o professor compreende o desempenho do sistema nervoso, especificamente o funcionamento do cérebro e, em especial, a plasticidade neural, entende que se faz necessário promover estratégias pedagógicas com o intuito de desenvolver e consolidar as sinapses. De posse desse conhecimento, a aprendizagem poderá se tornar mais eficiente, podendo ser personalizada, ou seja, afinada conforme as especificidades de cada aluno.

Sob essa ótica, o processo de aprendizagem pode ser considerado como uma série de modificações que acontecem a todo tempo nas células nervosas que constituem o cérebro. No momento em que uma célula nervosa se envolve em aprender, respondendo a determinado estímulo, ela se expande inteiramente (KANDEL, 2009).

Compreende-se, portanto, que essa expansão ocorre no momento em que o docente promove uma aprendizagem através de estímulos externos, com o objetivo de contribuir para a criação, consolidação e fortalecimento das sinapses, como, por exemplo, desenvolver o mesmo conteúdo, porém de maneiras diversificadas, ou com a utilização de jogos que promovam o desenvolvimento das atividades cerebrais, desenvolvendo as células neurais.

Ao elaborar seu planejamento, é oportuno que o docente estabeleça suas estratégias de ensino ciente de que seus discentes integram uma vasta biologia cerebral, e constituem uma especificidade cognitiva que trabalha constantemente de maneira particular para reagir aos estímulos. É necessário que o professor identifique seus pupilos como potenciais a serem estimulados, cômico da existência, naqueles, de conexões nervosas que em momento nenhum irão se findar. (RELVAS, 2012).

Nesse contexto, entende-se a importância da contribuição da neurociência e da plasticidade cerebral para os profissionais da educação, visto que proporciona possibilidades

de expandir suas práticas, tendo em consideração as condições cognitivas de seus discentes, evidenciando a importância de essas práticas estarem condizentes com a maneira que cada indivíduo constrói seu conhecimento. Diante disso, os docentes poderão incentivar o interesse dos alunos através de estímulos diversificados no momento da aprendizagem e, assim, fortalecer as sinapses.

Relvas (2012) ainda destaca que

É necessário provocar desafios, como utilizar o espaço fora da sala de aula, criar projetos de leitura e escrita, ajudar os estudantes a preparar discursos, despertar para debates e elaborar palavras cruzadas. Devem-se reescrever letras de músicas para trabalhar conceitos, como jogos de estratégias. Podem-se desenhar mapas e labirintos; permitir a criação, valorizando o ritmo de cada um; jogos de memória; oferecer oportunidades de receberem informações uns dos outros; utilizando-se de aprendizagem cooperativa. (RELVAS, 2012, p. 58).

Destarte, as atividades propostas pelo professor devem ampliar o potencial cerebral do educando, consolidando suas habilidades e competências. Competência refere-se ao saber fazer e fazer da melhor maneira e está relacionada aos saberes construídos, portanto, são características que se desenvolvem em situações no cotidiano. Habilidade diz respeito a uma competência desenvolvida, assim possibilita o aprimoramento e renovação das competências. (PERRENOUD, 1999; SILVA, 2014; FELICETTI, 2014). Atualmente, no contexto educacional nacional, as competências e habilidades estão presentes em vários programas educacionais do governo brasileiro, a fim de desenvolver o cognitivo dos educandos, favorecendo a construção do conhecimento. No projeto pedagógico da unidade de ensino, se faz necessário planejar o desenvolvimento de habilidades e competências com tal enfoque que os discentes consigam utilizar as informações e o aprendizado seja construído em cenários condizentes com sua realidade (BRASIL, 2002).

Aprender estimula diferentes áreas do cérebro, impondo que ele trace novos caminhos e utilize novas técnicas para solucionar os desafios propostos no momento da aprendizagem, assim potencializando a habilidade de pensar do educando. Relvas (2012) reforça que “cada experiência nova, cada contato realizado na época própria possibilita as conexões sinápticas e cria condições favoráveis para o surgimento de determinadas competências e habilidades.” (RELVAS, 2012, p. 231).

Compreender os conceitos de habilidades, competências e da plasticidade cerebral possibilita ao docente o enriquecimento de suas práticas pedagógicas, potencializando e desenvolvendo as capacidades cognitivas de seus discentes no cotidiano escolar. É papel do professor estimular e provocar desafios no intuito de estimular e fazer com que os alunos reconheçam suas próprias habilidades e competências. O aluno devidamente estimulado e consciente de suas capacidades, pode reestruturar e potencializar suas conexões sinápticas favorecendo a construção de conhecimentos em seu processo de ensino aprendizagem.

Considerações finais

A neurociência tem seu campo de estudos direcionado para o sistema nervoso e seu funcionamento. Esse conhecimento pode contribuir para as práticas pedagógicas e o processo de ensino aprendizagem, tornando possível que o docente, compreendendo como a aprendizagem acontece no cérebro, proporcione uma aprendizagem significativa.

Estudos recentes da neurociência revelam uma característica do cérebro, a plasticidade. A plasticidade se constitui na capacidade do cérebro de se remodelar e readaptar às situações e estímulos que recebe do meio. Um novo estímulo provoca mudanças nas redes

neurais, esclarecendo que o cérebro está sempre apto a aprender.

A aprendizagem se constrói através da estruturação das redes neurais, ou seja, reagindo a estímulos, os neurônios se comunicam e criam novas sinapses. Para o fortalecimento desse processo, a memória e a atenção são elementos fundamentais.

No contexto educacional, os procedimentos pedagógicos e os recursos didáticos são capazes de incentivar e provocar estímulos as redes neurais. O docente deve potencializar as sinapses de seus discentes através de planejamentos baseados em desafios, fomentando a curiosidade e a dúvida para a construção de conhecimento, respeitando as singularidades existentes dentro da sala de aula. O cérebro estimulado produz um aumento de conexões sinápticas, favorecendo a aprendizagem.

A neurociência pode contribuir para promover mudanças na Educação, e o estudo do cérebro em relação à aprendizagem implica em novas maneiras de ensinar, respeitando as singularidades e compreendendo a necessidade de cada discente, explorando as atividades pedagógicas para criar e fortalecer as sinapses, provocando diversos estímulos para a construção do conhecimento através de uma aprendizagem significativa.

Alinhando a teoria e a prática acerca da plasticidade cerebral, o ambiente de aprendizagem se torna um espaço favorável à troca de saberes. O docente, com as suas intervenções pedagógicas voltadas a desafiar e fortalecer as sinapses do educando, em conjunto com o discente, conhecedor de suas habilidades, competências e capacidades, poderão estimular as redes neurais do aluno a se reestruturarem a cada estímulo recebido. Com isso, criam-se novas possibilidades para trabalhar as dificuldades de aprendizagem de cada estudante, respeitando suas especificidades, e criando condições para novas experiências, valorizando suas conquistas diárias.

Referências

BRASIL. **Documento básico – ENEM**. 2002. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485236. Acesso em: 12 out. 2018.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre, 2011.

GUERRA, L.; PEREIRA, A.; LOPES, M. **Neuroeduca** – inserção da neurobiologia na educação. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa113.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

GUERRA, L. B. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. 2011. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf. Acesso em: 11 mar. 2018.

KANDEL, E. **Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente**. Companhia das Letras, 2009.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios? conceitos fundamentais de neurociência**. 2ª ed. Atheneu. 2010.

MIETTO, V. L. **A importância da neurociência na educação**. 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/neurocienciaaeducacao/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

- MIETTO, V. L. **Neurofisiologia da aprendizagem e múltiplas inteligências**. CENSUPEG, 2014.
- PAREDES, E.; TANUS, M. **Psicologia: fundamentos da teoria piagetiana**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2000.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RELVAS, M. **Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- RELVAS, M. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- RELVAS, M. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- RELVAS, M. **Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- SILVA, G.; FELICETTI, V. **Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problemas**. Disponível em: <http://www.celer.com.br/revistaconversatio/edicao/01/artigo2.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.
- STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ULLMAN, M. T. The declarative/procedural model. *In*: ROBINSON, P. (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition**. Routledge, p. 160-164, 2012.
- VIGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Vila Lobos. São Paulo: Ícone Ed., 2003.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

Thaiane Santos Duarte³¹
Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim³²

Introdução

O tema deste trabalho foi escolhido devido às dúvidas que recorrentemente aparecem quando o assunto é o TDAH no ambiente escolar. A partir disso, este artigo visa abordar aos professores o conceito do TDAH; as suas causas; quais as principais características apresentadas por estes alunos e como ocorre a relação entre estes, quando há o desconhecimento desse assunto por parte do professor, de forma que todas essas informações possam contribuir para um melhor entendimento do TDAH e acarretar num bom relacionamento entre ambos no cotidiano na escola.

Esta pesquisa é descritiva de base bibliográfica, apoiada em autores como: Arruda (2006); Barkley (2011); Peres (2013); Signor (2016); Silva (2003; 2009); Olivier (2011); Teixeira (2015) entre outros.

Para se oferecer uma boa educação a estes alunos é necessário se atentar para o que algumas leis relatam sobre ela. A Constituição Federativa do Brasil de 1988 estabelece que:

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).

Com relação à educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 58 alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 a caracteriza como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

Já com relação à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 2015 é estabelecido que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

³¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras. Curso Livre em TI na Educação, Escola Virtual da Fundação Bradesco. Curso Livre em Língua Portuguesa sem Complicações, Escola Virtual da Fundação Bradesco.

³² Pedagoga; Mestra em Educação Matemática; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Severino Sombra; Professora Assistente III do Curso de Graduação em Psicologia e Pedagogia; Supervisora Pedagógica e Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Hospitalar e Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras (Vassouras/RJ, Brasil).

características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

Levando em consideração o que estabelece a Constituição Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e também pelo que é previsto pela lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) é possível observar que todos têm direito à educação, sendo assim, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação também têm o mesmo direito a ela, devendo ser assegurados num sistema educacional que o inclua, além de estarem submetidos à educação de qualidade.

Diante do que foi exposto, pretende-se com este trabalho apresentar ao professor esse transtorno, de forma a atender o aluno com TDAH na classe regular de maneira que estabeleça condições para prosseguir, proporcionando assim a contribuição para um bom relacionamento entre ambos e também almeja permitir que através do entendimento acerca dessa temática aqui exposta, este professor consiga proporcionar um bom desenvolvimento escolar para este aluno em meio ao cotidiano no contexto escolar.

Este trabalho é dividido em subitens, no qual primeiramente, é abordado o conceito do TDAH; os principais causadores; as formas de tratamento; as formas de apresentação e é relatado como é realizado o diagnóstico.

Já mais à frente, no próximo subitem é discorrido acerca do cérebro desse aluno, apresentando como o funcionamento deste órgão contribui para o aparecimento das características desse transtorno.

Logo em seguida, são apresentadas as principais características que a criança com TDAH possui e como elas interferem no meio acadêmico e também no fator social.

No subitem posterior, a relação entre o professor e aluno é debatida, relatando como esta acontece entre ambos quando há o desconhecimento deste transtorno pelo professor.

Além do mais, posteriormente, a relevância acerca do vínculo entre a família deste aluno com o professor é apresentada, mostrando as consequências que essa proximidade pode acarretar na trajetória escolar deste aluno.

Mais à frente, é listado algumas recomendações e estratégias, destinadas ao professor desse aluno, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, em seguida, estão dispostas as considerações finais deste trabalho.

1 Conhecendo o TDAH

Para se ter o conhecimento sobre o conceito desse transtorno, pode-se ter como base as palavras de Teixeira (2015), em que ele relata que essas pessoas que o possuem, apresentam sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade no qual, conseqüentemente, provocam danos na vida escolar e também nos relacionamentos sociais dessas; é crônico; apresentam prejuízos nas funções executivas que são aquelas encarregadas pelo planejamento, organização e tomadas de decisões entre outros; podem apresentar comorbidades associadas a ele como o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e o Transtorno de Conduta (TC) e seu tratamento pode ser medicamentoso, psicológico e psicoeducacional. Já com relação à sua ocorrência, este autor ainda afirma que:

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é uma condição comportamental de grande incidência na infância e na adolescência. Pesquisas internacionais revelam que o TDAH está presente em torno de 5 a

10% da população em idade escolar. (TEIXEIRA, 2015, p. 20).

A partir disso, como se pode observar pela citação acima, o TDAH é um transtorno comum nas crianças que estão no período de escolarização. Diante disso, os profissionais envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem devem se atentar a esses alunos, pois Fontes (2015) afirma que tal transtorno pode acarretar em dificuldades de aprendizagem devido a pouca concentração de algumas substâncias presentes no cérebro destes.

Ainda segundo Teixeira (2015), o TDAH é definido como um transtorno neurobiológico de causas multifatoriais com maior predominância pela herança genética. Além da condição genética, Arruda (2006) cita que o sofrimento fetal durante o parto, a ingestão de substâncias químicas da mãe durante a gravidez, a falta de oxigênio no cérebro do feto durante a gestação e hemorragias, são algumas causas que podem colaborar para o aparecimento deste transtorno. Sobre isso, Teixeira ainda diz que:

Portanto, podemos defini-lo como um transtorno neurobiológico de origem genética e os fatores ambientais podem interferir na condição comportamental. São alterações químicas cerebrais provocadas por mudanças do código genético e que podem envolver diversas áreas do cérebro; a principal é o córtex pré-frontal. A alteração do funcionamento dessa região provoca problemas no controle das funções executivas do cérebro, responsável pelo planejamento, organização e controle dos impulsos. (TEIXEIRA, 2015, p. 23-24).

Ao analisar as palavras dos autores acima, pode-se observar que as condições biológicas, se mostram decisivas para o aparecimento dos sintomas desse transtorno nessas pessoas.

Conforme Arruda (2006), o diagnóstico é realizado clinicamente, ou seja, ele é feito com base nos sintomas apresentados pelo paciente, baseados em questionários, executados e analisados por um médico. Além disso, ainda de acordo com este autor, ficou estabelecido que a desatenção é o sintoma central para o diagnóstico e que existem três formas de apresentação do mesmo: o predominantemente desatento, o predominantemente hiperativo/impulsivo e o combinado.

Além do mais, há uma faixa etária indicada para que este transtorno seja descoberto. Fontes (2015) afirma que a idade mais recomendada para se detectar o TDAH é até os 12 anos de idade. Sendo assim, de acordo com essa idade, os indivíduos que se encontram cursando por volta do 7º ano do Ensino Fundamental, já é possível estar com o diagnóstico concluído acerca deste transtorno, levando em consideração que este aluno esteja cursando a série na idade recomendada, sem atrasos ou distorção série/idade. O que não impede que algumas pessoas só descubram na fase adulta.

Para diferenciar um aluno com o TDAH de outro que não o possui, Silva (2003) cita que é preciso que se perceba a intensidade, constância e também a frequência desses sintomas, pois na criança com TDAH tudo se apresenta de forma mais intensa, ou seja, “a mais”, mais distraída, mais dispersa e mais impulsiva.

Então, percebe-se pelas palavras da autora, que para se detectar o TDAH, todos esses sintomas devem aparecer de maneira diferente se comparado com crianças da mesma faixa etária, pois com base nas afirmações da mesma, o quantitativo e a frequência são decisivas para o diagnóstico.

Arruda (2006) diz que outro passo para detectá-lo é quanto ao aparecimento dos sintomas em pelo menos dois contextos diferenciados. Este autor ainda enfatiza que nenhuma criança adquire TDAH por conta da má educação, sendo este oriundo de um fator genético. Diante das palavras desse escritor, observa-se que o grau de ocorrência das manifestações

desse transtorno em ambientes diferenciados como: escola e casa; igreja e clube ou até mesmo num supermercado e numa casa de amigos, por exemplo, podem servir de parâmetro para se realizar o diagnóstico nesse indivíduo, pois ainda de acordo com ele, essa constante necessidade de movimentação, agitação ou até mesmo a apresentação de desatenção e hiperatividade são frutos de sua condição biológica e não por conta da falta de limites dos pais ou responsáveis.

2 O Desempenho Cerebral do Aluno com TDAH

Para que haja o conhecimento deste transtorno é necessário ter o entendimento do funcionamento do cérebro deste aluno. Quanto a isso, Silva esclarece que:

O transtorno do déficit de atenção deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral. Isso significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamados neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativa e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais, que são responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e atividade física e mental no comportamento humano. Trata-se de uma disfunção, e não de uma lesão, como anteriormente se pensava. (SILVA, 2009, p. 213).

Diante da citação acima, constata-se que tais comportamentos característicos desses alunos com TDAH são fruto da alteração entre substâncias contidas nesse cérebro, os neurotransmissores. Quanto às explicações do conceito dessas substâncias químicas, Arruda (2006), define que os neurotransmissores são a dopamina, a serotonina e a noradrenalina, que ao serem influenciados por alguns genes com desempenho alterado, acarretam em modificações no funcionamento de algumas partes do cérebro, principalmente do córtex pré-frontal, que por conta disso afetam a capacidade de sustentar a atenção, os impulsos e a hiperatividade desse indivíduo.

Todas essas afirmações listadas acima, contribuem para perceber que esses comportamentos observados nestes alunos, são realizados devido à condição biológica na qual estão submetidos, por conta da performance do respectivo cérebro dos mesmos e não por falta de limites, regras ou até mesmo que tais condutas sejam oriundas por essas crianças conviverem em lares desestruturados.

3 As Características Comportamentais do Aluno com TDAH em Meio ao Fator Social e Escolar

No que se refere às características dos alunos com TDAH, Teixeira (2015) diz que este aluno pode se mostrar inquieto, falar excessivamente, apresentar dificuldade de sustentar a atenção, se distrair com facilidade, ser desorganizado entre outras. Diante disso, Silva relata algumas condições que são afetadas nesses alunos por conta desses traços:

O desempenho escolar da criança TDA é marcado pela instabilidade. Um exame nos boletins escolares ou nos registros dos professores pode ilustrar bem o problema. Em um momento, ela é brilhante. Em outro, inexplicavelmente, não consegue apreender os conteúdos ministrados. Tais momentos tão díspares, muitas vezes, são bastante próximos no tempo. Não é incomum que se alternem de um dia para outro. A instabilidade de atenção é a causa desse sobe e desce no desempenho. Caso a criança seja também hiperativa, o problema pode agravar-se, pois, além da desatenção, a incapacidade de se manter quieta em sua carteira a impedirá não só de aprender, como também de conquistar e manter amizades. (SILVA, 2009, p.

71).

Diante do que foi relatado acima pela autora, pode-se observar que por conta desse perfil, este aluno pode acarretar em prejuízos além dos relacionados ao desempenho na sala de aula, como por exemplo, a instabilidade no desempenho ou até mesmo com relação às variações de atenção, que segundo ela, este último é um dos fatores que contribuem para o desequilíbrio do rendimento em sala, como também poderá ser decisivo para o comprometimento do fator social, pois por conta de suas características, esta pode ser mal compreendida pelos demais e acarretar em dificuldades de manter as relações entre os outros alunos.

Sendo assim, o conhecimento acerca desse transtorno é importante para facilitar o desempenho e progresso desse aluno em sua trajetória escolar, além de contribuir também para que o mesmo consiga sustentar suas amizades, sem ser excluído devido a essa condição.

4 O Professor e o Aluno com TDAH na Sala de Aula

Neste item estará disposto o relacionamento entre professor e aluno em sala, relatando o que ocorre quando não há o conhecimento desta temática pelo professor.

Silva (2009) relata que a desinformação acerca do tema ainda é uma barreira para a vida dos indivíduos com este transtorno, mesmo nos dias atuais. A partir disso, observa-se a necessidade de um olhar especial para esse transtorno, pois segundo ela:

O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que essa criança é irresponsável ou rebelde, pois em um dia pode estar produtiva e participante, mas no dia seguinte simplesmente não prestar atenção a nada e não levar a cabo os deveres. Acaba por atrair bastante atenção do professor, mas uma atenção um tanto negativa. Isso pode causar desacertos na sala de aula, já que as outras crianças perceberão o “clima” e poderão se interessar mais no embate entre professor e aluno “problemático” do que em suas tarefas. (SILVA, 2009, p. 70-71).

Conforme relatado acima pelas palavras da autora, o desconhecimento deste tema por parte do professor, pode levá-lo a criar uma visão equivocada deste aluno. Além do mais, isso poderá ser decisivo para a trajetória acadêmica do mesmo, pois de acordo com Peres (2013), é possível observar que este aluno começará a refletir de maneira negativa em relação às aulas, demonstrando cansaço, falta de interesse, que acarretam em dificuldades em sua autonomia e também com relação à expressividade de emoções e sentimentos, comprometendo assim o seu desempenho por conta das dificuldades enfrentadas.

A partir disso, o professor deve se manter atento a este aluno pois:

Alguns estudantes têm pouca confiança nas suas próprias habilidades. Pesquisadores relatam que crianças com problemas de aprendizagem tinham um autoconceito inferior ao de seus companheiros. O autoconceito está diretamente relacionado com as realizações e os altos níveis de ansiedade por medo de fracassar em uma tarefa. (PERES, 2013, p. 28).

A partir do que foi exposto acima, baseando-se nas ideias de Peres (2013), Silva (2009), Teixeira (2015), o professor ao desconhecer esse transtorno poderá criar uma postura de conflito com o mesmo perante a turma, e com isso, poderá também contribuir para que esse aluno adquira certa resistência para executar seus trabalhos, por conta do medo de obter insucesso. Além disso, Peres ainda relata que:

Ocorre normalmente que estes estudantes com dificuldades de aprendizagem

começam a crer que não são capazes de controlar ou melhorar o que aprendem, uma enraizada crença que pode levá-los a um desânimo total de nem sequer se esforçar em descobrir que realmente eles podem influir em sua própria aprendizagem, o que incrementará uma postura de passividade e impotência. (PERES, 2013, p. 22).

Essa crença de incapacidade adquirida por eles pode se tornar uma barreira, tornando decisiva para o aparecimento de dificuldades de aprendizado no cotidiano da sala de aula. Diante disso, esta autora propõe que devido aos comportamentos inadequados oriundos da dificuldade enfrentada por esses alunos em algumas áreas pelo medo de serem incapazes, que os professores devam se antecipar em suas atuações, não esperando assim que este quadro se torne um empecilho ao desempenho desses alunos. Sendo assim, ainda com base nas palavras da autora, para que esse quadro de resistência, desânimo e de baixa autoestima do aluno em sala melhore, o professor deve tomar uma atitude antecipada, ou seja, que este profissional se torne proativo diante dessas situações.

Mas para que essa ajuda do professor se torne possível, Silva (2009) relata que o conhecimento do assunto e a flexibilidade são necessários. Ela ainda afirma que para entender o funcionamento da cabeça dessas crianças, a informação é o passo mais importante.

5 A Relevância do Vínculo entre a Família e o Professor

Neste item, a relação entre a família deste aluno com TDAH está em pauta, mostrando como essa relação contribui para a trajetória escolar deste aluno.

Para melhorar a qualidade de vida de uma criança TDA e garantir um aproveitamento escolar satisfatório, o colégio e a família precisam estar em fina sintonia. Tanto os pais quanto os professores, orientadores educacionais e os profissionais da saúde que acompanham a criança devem manter um contato estreito. Além do tratamento médico e/ou psicológico, é fundamental que a criança TDA se sinta em um ambiente adequado e receptivo, aberto às diferenças e às variações no ritmo de aprendizagem. [...] (SILVA, 2009, p. 80).

Diante das palavras da autora, observa-se a importância dessa relação de proximidade entre a família e o ambiente escolar desse aluno, para que se contribua para desempenho eficaz do mesmo neste ambiente, de forma que a escola se torne um lugar prazeroso, acolhedor e propício para o aprendizado deste aluno. Arruda (2006) sugere que os professores estejam se reunindo com esses pais com certa frequência e não apenas nos momentos mais críticos, somente para se fazer reclamações desses indivíduos, alertando que os momentos positivos, como no caso de um bom comportamento também é importante que sejam enfatizados aos pais ou responsáveis.

No entanto, Silva ainda alerta que:

sabemos que não existe uma solução simples ou mágica no trato com alunos TDAs e que tudo requer tempo, dedicação e persistência. Mas, sem sombra de dúvidas, o empenho dos pais e dos implicados no bem-estar dos baixinhos depende, e muito, do “banco escolar”. Esses fatores, em conjunto, vão determinar o futuro dessas crianças e carimbar o passaporte rumo a uma vida menos crítica e mais feliz. (SILVA, 2009, p. 82-83).

Sendo assim, de acordo com os autores listados acima, pode-se observar que apesar de haver desafios com relação à atuação dos professores no cotidiano com esses alunos, é

notável a relevância que a participação da família no ambiente escolar proporciona, além da importância que a relação com este profissional desencadeia ao longo da trajetória escolar desta criança, contribuindo para que o trabalho deste profissional se torne mais fácil e também que este consiga contribuir para que este aluno se sinta mais acolhido e com suas necessidades atendidas e respeitadas no ambiente escolar.

6 Estratégias ao Professor do Aluno com TDAH para o Dia a Dia no Ambiente Escolar

A seguir serão apresentadas algumas estratégias ao professor diante desse aluno, de maneira que desperte possibilidades para contribuir para o progresso na trajetória escolar do mesmo. A partir disso, com relação às estratégias de aprendizagem, Peres diz que:

As estratégias de aprendizagem ocupam um lugar importante nesta nova forma de entender a educação. São atividades mentais que facilitam e desenvolvem os processos de aprendizagem. Planos de ação organizados que buscam lograr êxito rápido e efetivo. O estudo e a aplicabilidade das estratégias de aprendizagem destacam a responsabilidade do aluno na sua aprendizagem, em “aprender a aprender”. (PERES, 2013, p. 69).

Nesse contexto, conforme relatado pela autora, constata-se que as estratégias de aprendizagem contribuem positivamente, pois facilitam esse processo no dia a dia da sala de aula em meio à relação professor e aluno.

Diante disso, Teixeira (2015) e Arruda (2006) sugerem alguns métodos que o ajudarão a melhorar a atenção e causar a diminuição das consequências negativas que os comportamentos característicos desse transtorno podem causar, além de contribuir também para uma melhor aprendizagem a estes alunos.

Para Teixeira (2015), o professor pode estabelecer rotinas, pois com essa prática, o entendimento e aprendizagem serão facilitados, mas que para isso, é necessário também que a sala se mantenha arrumada e estruturada, assim como deve ser necessário estimular que esse aluno esteja sempre limpando e organizando a sua mochila. Além do mais, esse autor propõe a criação de regras, de modo que fiquem num local de fácil visualização e que tenham linguagem clara e também objetiva, na qual as consequências tanto negativas quanto positivas sejam dispostas também desta maneira, de forma que contribua para a ordem e disciplina.

Teixeira (2015) ainda sugere que este aluno se sente na frente da sala, pois isso permitirá que este professor possa ajudar, fazer interferências ou elogiá-lo; Propõe que se atente para que as matérias mais difíceis estejam no início das aulas, pois segundo ele, neste momento há mais chances delas serem assimiladas por eles estarem mais descansados; Enfatiza a necessidade de realizar algumas pausas de forma que estes possam relaxar e que assim o rendimento não seja comprometido; Relata acerca de disponibilizar um tempo a mais para a realização das tarefas, pois já que este aluno tem uma dificuldade de manter a concentração, esta alternativa, segundo ele, pode proporcionar a esse aluno a atingir os objetivos esperados; Redige também sobre a relevância de se questionar em sala esse aluno sobre as dúvidas, pois esse autor relata que isto ajudará na assimilação e na atenção dos mesmos; Destaca a necessidade de estimular, elogiar, premiar pelo bom comportamento, manter o contato visual, ser empático e assertivo durante as aulas; Teixeira recomenda ainda que esteja em alerta de modo que antecipe os problemas, identificando-os precocemente; Propõe também que os conteúdos das aulas sejam levados para a realidade do aluno, além de procurar saber mais sobre esse transtorno.

Arruda (2006) aconselha a necessidade de não fazer comparações a esses alunos com TDAH e também de não enfatizar os seus insucessos; Aponta que sempre que possível, proporcionar uma atenção individual a este aluno, além de enfatizar questões sobre a

avaliação da qualidade do seu trabalho executado e não pela quantidade realizada.

Todas essas alternativas listadas acima e sugeridas pelos autores, se tornam grandes alternativas para o relacionamento entre ambos, pois através do conhecimento e algumas adaptações realizadas em sala, este professor contribuirá para oportunizar e conceder melhores condições de aprendizado para esse aluno, respeitando seus tempos e características, sendo portanto, positivas para o desempenho e a aquisição do conhecimento deste.

Considerações Finais

Com o desenvolvimento desse trabalho foi possível analisar que o TDAH se caracteriza como sendo um transtorno de origem biológica, com causas multifatoriais, de grande prevalência na infância, não sendo, portanto fruto da falta de limites ou imposição dos pais como anteriormente se acreditavam. Além do mais, foi possível salientar que o funcionamento cerebral diferenciado desses indivíduos é o que provoca o aparecimento dos sintomas deste transtorno nos alunos em sala, podendo dificultar o seu desenvolvimento tanto no fator social quanto no escolar.

Esta pesquisa mostrou ainda que algumas legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e também a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 asseguram que todos os indivíduos devem ter direito à educação. Com isso, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem estar devidamente matriculados na rede regular de ensino, juntamente com os demais alunos, tendo direito a um ambiente inclusivo, com uma educação de boa qualidade e igualdade de condições de ensino.

A partir desse estudo foi possível comprovar o que antes seria uma hipótese, no qual se acreditava que a pouca informação poderia ser uma barreira para o pleno desenvolvimento desse aluno, pois com ele evidenciou-se, que a falta de informação sobre o TDAH por parte dos professores se torna o fator decisivo e que mais dificulta o desenvolvimento destes no cotidiano da sala de aula, pois a instabilidade no comportamento e no desempenho contribui para a desconfiança e questionamento por conta da dificuldade enfrentada ao se trabalhar com esses indivíduos, por não entendê-los.

Nesta perspectiva, foi possível observar a relevância da busca da informação, a importância do fortalecimento da relação entre família e professor no cotidiano, além da adoção de estratégias como as pedagógicas e também as que dizem respeito às adaptações em sala, pois elas ajudarão a melhorar a relação entre professor e aluno em meio ao ambiente educacional, sendo necessárias, portanto, para proporcionar um bom desenvolvimento deste aluno em sua trajetória escolar, colocando-o a salvo de qualquer forma de discriminação e preconceitos.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Sônia R. **O que é atendimento educacional especializado (AEE)?** Disponível em: <http://www.soniaranha.com.br/o-que-e-atendimento-educacional-especializado-ae/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ARRUDA, Marco A. **Levados da breca.** Disponível em: <http://www.aprendercrianca.com.br/index.php/transtorno-deficit-atencao-hiperatividade>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BARKLEY, Russell A; BENTON, Christine M. **Vencendo o TDAH: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade-adulto.** Disponível em: <https://docslide.com.br/download/link/livro->

vencendo-o-tdah-adulto. Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da república federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – LBI 13.146**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal. Coordenador de Edições Técnicas, 2017.

BRITES, Clay. **Como trabalhar com o TDAH em sala de aula: dicas para professores**. 2016. (5 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pQj5exw5KvA>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Entendendo o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/TDAH**. 2015. (92 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com.br/watch?v=5IGgt-jiMkk>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Quais são os tipos de TDAH**- neurosaber. 2017. (3 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=veLPQE_BQyk. Acesso em: 18 dez. 2017.

FONTES, Maria A. **O que são transtornos de aprendizagem? causas, tipos e tratamento**. Disponível em: <http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=194>. Acesso em: 04 ago. 2018.

LEME, Luciana. **O que é TDAH**. Disponível em: <http://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 06 jan. 2018.

LIMA, Franciedilina A. O. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: entendendo melhor a criança com tdah no contexto da escola pública**. 2011. 54f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

OLIVIER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

PAULA, José R. A. D. **A ausência dos pais na vida escolar das crianças do ensino fundamental**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-ausencia-dos-pais-na-vida-escolar-das-criancas-do-ensino-fundamental/55083/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PEREIRA, Clarissa. **TDAH na escola: 6 dicas para colaborar com a aprendizagem**. 2017. (10 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wwQSKfo8RYo>. Acesso em: 18 dez. 2017.

PEREIRA, Rafael A. **A criança com tdah e a escola**. Disponível em: www.tdah.org.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=117:a-crianca-com-tdah-e-a-escola&itemid=123tmpl=component&print=1&lang=es. Acesso em: 10 fev. 2017.

PERES, Clarice. **TDA-H Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: da teoria à prática: manual de estratégias no âmbito familiar, escolar e da saúde**. Rio de Janeiro: Wak

Editora, 2013.

PINHEIRO, Sara C.A.S. **Crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (tdah) no âmbito escolar**. 2010. 66f. Monografia (Especialização) Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

RAMOS, Mariana M. **Teoria e prática rumo à compreensão do tdah no âmbito escolar**. 2012. 61f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2012.

REZENDE, Eduardo D. **A história completa do tdah que você não conhecia**. Disponível em: www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html. Acesso em: 02 fev. 2018.

SIGNOR, Rita; SANTANA, Ana Paula. **TDAH e medicação**: implicações neurolinguísticas e educacionais do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. São Paulo: Plexus, 2016.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editora Gente, 2003.

SIGNOR, Rita; SANTANA, Ana Paula. **Mentes inquietas TDAH**: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos**: manual para alunos, pais e professores. 3 ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 6 ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

PARTE VII
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO I

TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO I

Na Seção Tópicos Especiais em Educação I, iniciamos com o capítulo “*O negro e o racismo no sistema educacional brasileiro*”, em seguida o capítulo “*Da importância do estudo da filosofia desde o ensino básico para a construção da cidadania*” e por fim, o capítulo “*Avaliação: Uma Prática no dia-a-dia da Escola*”.

O primeiro capítulo da Parte VII, trata da questão das relações etnicorraciais, destacando o racismo e a presença negra no Brasil. Em seguida, o autor Pedro Otavio Silva analisa a introdução deste tema na Educação, através da adoção de legislação própria, que normatiza o ensino das questões raciais, as quais ajudam à discussão das relações étnicas na escola.

Já no capítulo da Vanessa Nicolau, que aborda o estudo da filosofia no Ensino Básico, a autora destaca a importância desses conhecimentos serem introduzidos nos primeiros anos escolares ajudará a formar um cidadão pleno e consciente.

Fechando esta sequência, Fernanda Lúcia da Silva analisa a prática da avaliação no cotidiano escolar, passando pelas diversas formas que ela toma e concluindo que a avaliação pode se tornar uma ferramenta pedagógica que vem a contribuir com a formação dos alunos, para além da simples obtenção de notas.

Chegamos ao século XXI e já são mais de 500 anos de descobrimento do Brasil, a nossa constituição de 1988 garante os direitos básicos a população, moradia, segurança, saúde e educação. É na educação que me refiro como o maior problema que ajudaria a solucionar tantos outros problemas. A facilidade no acesso aos meios de comunicação trouxe uma esperança de inclusão ao processo educativo, infelizmente não é o que estamos presenciando.

É papel da Educação instruir para que atos discriminatórios sejam combatidos e que não exista distinção entre cor, gênero, entre outros; como está determinado em nossa Constituição Federal.

E só teremos condições de construir de fato a cidadania no Brasil, a partir da introdução de disciplinas, como a filosofia desde o ensino básico, levando os alunos à reflexão, à capacidade de discernimento diante das adversidades da vida social, na construção de conhecimento e no desenvolvimento de competências.

Para tanto, faz-se necessário realizar a avaliação do conhecimento, como uma prática educacional. No entanto, esta não se refere apenas à uma prova, mas a diversas atividades que podem compor o seu resultado final.

E só teremos um país desenvolvido de fato, quando os educandos descobrirem o fascínio pela leitura, que lhe auxiliarão a ter consciência cidadã e na tomada de decisões para a construção do cidadão do futuro.

Carlos Eduardo Granadeiro Corrêa

O NEGRO E O RACISMO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Pedro Otávio Campos Chrisostimo Romão da Silva³³
Therezinha Coelho de Souza³⁴

Introdução

Em um mundo onde deveríamos discutir questões públicas para a melhoria de qualidade de vida para todos, ainda temos que lidar com diversos problemas sociais entre eles o racismo. Desde os primeiros africanos retirados de seu habitat que o povo negro sofre com a falsa soberania imposta por quem se julga ser superior por conta do tom de pele e dentro do contexto educacional não é diferente. Baseado no alto índice de casos de preconceito racial dentro de escolas, somado ao passado sofrido que os povos negros viveram, é notório a necessidade de se trabalhar nas unidades de ensino, ações que previnam e combatam atos discriminatórios. Através de troca de experiências e percepção do mundo, podemos ver que a discriminação racial ainda se faz presente em nossa sociedade e dentro da escola, onde as crianças deveriam estar resguardadas e protegidas. Presenciam-se casos de pura intolerância e atos preconceituosos que fazem refletir a necessidade de debates e orientações sobre o assunto.

Lendo “Pedagogia da Esperança” de Paulo Freire um fato curioso chamou a atenção quando em um trecho, Freire, em busca da unidade na diversidade, diz mais ou menos assim: “[...] se um garoto negro não aprende inglês, a culpa é dele, de seu fracasso e não do sistema político e desigual [...]” (FREIRE, 1992, p. 96). Claro que Freire se referia a todo um contexto político e social vivido, todavia o fato de usar um garoto negro como exemplo, não deixa de ser revelador. No Brasil, país miscigenado, onde todos são oriundos de vários povos, o preconceito não deveria sequer passar das fronteiras, há casos gritantes de discriminação racial. Priscila Cruz, presidente do grupo Todos Pela Educação, em entrevista ao portal “Agência Brasil” falou como seria possível fazer os estudantes negros superarem as diferenças sociais:

Não adianta só a gente ter o diagnóstico de que o país é desigual e que a oferta da educação é desigual, a gente precisa começar a pensar em estratégias para que isso seja resolvido pela política pública [...] Se a gente tem uma dívida histórica com a população negra, não basta só dar direitos iguais a negros e pardos, a gente tem que ter políticas específicas na educação básica. (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

A fala de Priscila reforça que ainda há necessidade de discutirmos a educação passada aos negros, pois devido à divisão social, não pode ser equiparada a dos “brancos”. O papel das instituições de ensino também deve ser discutido, pois a prática docente que deveria combater atos racistas, às vezes prefere ignorá-los como se fossem brincadeiras.

³³ Graduado em Pedagogia pela Universidade de Vassouras. Inspetor concursado pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro. Técnico em Empreendedorismo (SISCOOB – Mendes/RJ).

³⁴ Professora Titular e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, Docente do Curso de Pedagogia, Diretora Adjunta dos Cursos Técnicos do Colégio Sul Fluminense de Aplicação. Inspetora Escolar – SEEDUC, Mestre em História Social (USS). Pós-Graduação em Inspeção Escolar (FINOM) e Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras)

De acordo com os PCN's:

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. (BRASIL, 1997, p. 129).

Visto isso, é papel não só da docência, mas de toda a sociedade trabalhar para a extinção de atos preconceituosos, porém a escola é o espaço correto para a conscientização e combate à discriminação. Entretanto, antes de orientarmos nossos jovens, é preciso ativar nos adultos a consciência de que todos somos iguais e devemos desfrutar dos mesmos direitos.

Baseando-se nos aspectos observados nas escolas e visando um claro desenvolvimento do assunto, o artigo trabalhará em suas subdivisões as diferenciações entre racismo, preconceito e discriminação, passeando pela origem de tais conceitos, considerando também as políticas de reparação contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e ao final apresentar maneiras de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar.

Através de revisão de literatura procura-se identificar as consequências do preconceito dentro do processo de ensino-aprendizagem, entendendo, também, o papel do sistema educacional e seus agentes no combate, amparo, reparação e superação da discriminação racial nas unidades de ensino reconhecendo o que é racismo e seus efeitos no processo educativo. Será levantado de início todo esse processo discriminatório, identificando a ação dos docentes e de toda a comunidade escolar no combate ao preconceito, observando as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, entendendo sua aplicabilidade. Ressalta-se ainda que existam diversos tipos de racismo como, por exemplo, com judeus, árabes, classes sociais, gêneros e outros, porém o objetivo desse trabalho é apresentar, entender e, se possível, buscar mediações para os preconceitos vividos pelos povos afrodescendentes.

1 Entendendo a Origem do Racismo

Segundo o dicionário a palavra racismo vem com o significado de “atitude de preconceito, discriminação ou hostilidade em relação a certos segmentos sociais ou geográficos diferentes”. (BECHARA, 2012, p. 1060). Tal hostilidade descende de um passado amargo e triste, que deveria ficar esquecido, no que tange a segregação dos tipos inferiorizados por uma falsa soberania.

Muitas pessoas se indagam se ainda é necessário discutir o racismo, pois, segundo as mesmas, já não vemos, hoje, casos como os do passado. De certa forma atos de total atrocidade, quanto à época da escravidão, não são tão vistos em nossa atualidade. Todavia, diversas consequências oriundas de tais procedimentos podem ser vistas e sentidas, como a segregação social e desigualdades raciais. Contudo, para melhor entendermos todo esse contexto é preciso definir alguns fatores.

Segundo Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa no livro “Sociologia para jovens do século XXI” (2016), “o racismo se manifesta de forma aberta ou de forma sutilmente elaborada e para refletirmos sobre ele é preciso entender a diferenciação entre preconceito, discriminação e racismo.” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 322).

Na visão dos autores o preconceito trata-se de um pré-julgamento ou opinião, algo previamente julgado. Enquanto discriminação corresponde ao ato de apartar, separar, segregar pessoas consideradas diferentes, o racismo vem da teoria que sustenta a superioridade de

certas “etnias” em relação a outras.

Baseado nessas definições os autores estabelecem que:

[...] o preconceito se expressa na sociedade, mas não necessariamente segrega ou discrimina; já a discriminação promove baseada em certos preconceitos, a separação de grupos ou pessoas. Por outro lado, o racismo mata, extermina, produz o ódio entre grupos e indivíduos. (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 322).

Na história da civilização alguns fatores foram determinantes para a construção da falsa superioridade de uma raça em detrimento de outra. No livro *Racismo, preconceito e discriminação* (2002) vemos que o racismo surgiu no âmbito da sociedade ocidental no século XVIII, apoiado em bases científicas que pretendiam explicar o que difere os seres humanos, justificando assim a dominação exercida por um grupo.

Uma das ideias, talvez a principal, que colaborou para irradiação do racismo foi o Darwinismo Social. Oriundo da teoria da evolução de Charles Darwin (1808-1882) foi disseminado, a partir do século XIX, pelo filósofo inglês Herbert Spencer (1820–1903) com o intuito de consolidar o conceito de superioridade racial, uma vez que se acreditava que uma sociedade era melhor física e intelectualmente do que outra e por isso viveria mais, seguindo assim o princípio da seleção natural defendido por Darwin.

No livro *Racismo, Preconceito e Discriminação* (2002), os autores Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d’Adesky nos explicam melhor sobre o que propulsiona tal conceito quando afirmam que:

Surgiu no âmbito da sociedade ocidental do século XVIII, quando esta se apoiou em pretensas bases científicas para explicar as diferenças entre os seres humanos e justificar a dominação exercida pelos europeus sobre os povos de outros continentes [...]. O argumento consistia em considerar que o poder de uns sobre os outros não era fruto do acaso, mas resultado de um processo que se podia explicar por meio da ciência. (BORGES; MEDEIROS; ADESKY, 2002, p. 49).

Esses fatores nos mostram bem o porquê do Darwinismo social ser um dos maiores propagadores do racismo, pois uma vez que acreditava que uma raça era naturalmente superior a outra, facilmente também se acreditaria que essa raça mereceria “vantagens”, ou deveria estar em uma posição mais privilegiada do que as demais. Ao redor do mundo foi sentido o efeito de tal teoria através de ideologias absurdas e perigosas como o movimento nazista na Alemanha, que resultou na morte de milhares de pessoas que pregavam a superioridade da raça ariana e também do fascismo, na Itália, que vinha com a premissa da purificação.

Partindo para terras brasileiras podemos observar o racismo desde os primórdios da colonização portuguesa, atingindo o ápice na era escravocrata e, até mesmo, hoje, com o racismo velado que parte da falsa libertação que mais serviu para segregar os antigos escravos e ainda manchar a história e a cultura de nosso país, além de trazer sequelas para nosso sistema de educação, no que abrange as classes que socialmente ficaram mais desfavorecidas.

2 O Negro no Brasil

O capítulo mais triste de toda a nossa história chama-se escravidão, que começou com a vinda dos negros, através do tráfico, em substituição da mão-de-obra indígena.

A autora do livro “A escravidão no Brasil colonial” (1997), Glória Porto Kok exemplifica essa troca dos escravizados nos dizendo que “os negros passaram a ser utilizados

nas plantações, pois constituíam uma rentável mercadoria, pois eram mãos de obra para as plantações de café e cana-de-açúcar”. (KOK, 1997, p. 19).

Centenas de anos se passaram e chicotes, açoites, violência física e moral fizeram parte do repertório de humilhações sofridas pelos escravos, que além de castigados eram impedidos de praticar sua religião e de expressar suas culturas.

Desde tal época que os povos negros são subjugados como podemos ver na passagem escrita por Kok, que afirma:

A escravidão era vista como um estado de milagrosa felicidade, por meio do qual o africano podia se salvar do inferno. Ser escravo, em última análise, era ser Cristo e, portanto, o cativo deveria se conformar com humildade à sua condição. (KOK, 1997, p. 19).

Nesse contexto é possível enxergar o quão menosprezado se encontravam os escravos africanos, que por serem tidos como inferiores deveriam servir para encontrar a tão sonhada salvação em Cristo.

Há de se pensar que após tempos tão perversos, tudo se acertaria ao longo dos anos. Porém muitos fatores implicaram para a gigantesca segregação vista hoje por todos nós, onde fatalmente se encontra o mau planejamento acerca da abolição.

Era 1888 (mil oitocentos e oitenta e oito) e se deu a assinatura da abolição da escravatura, que já vinha sendo desenhada ao longo dos anos, com políticas que possuíam o intuito de dar mais liberdade aos escravos, porém sem perder o controle dos “senhorzinhos”. A lei do ventre livre e a lei dos sexagenários são bons exemplos de medidas que visavam coibir, ou diminuir, o fluxo escravocrata, e não extingui-lo de vez.

No livro “Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico” a autora Hebe Maria Mattos nos explica essa situação dizendo que “só podemos entender todas as implicações desse processo de luta antidiscriminatória se percebermos que a igualdade que se reivindica para os “cidadãos livres” não implicava qualquer proposição efetiva a favor da abolição imediata da escravidão”. (MATTOS, 2000, p. 14).

A partir deste instante, onde todos os homens eram livres e iguais perante a lei, é que pode ser retratada a exclusão social vivida pelos povos negros no Brasil, que se tornam livres e ao mesmo tempo são “colocados de escanteio” na civilização, pois, apesar da lei, não são vistos como cidadãos iguais e sem emprego, moradia e qualquer tipo de ajuda por parte governamental vivem às margens da sociedade, em situações muitas vezes calamitosas e inumanas.

Desde então os negros são hostilizados e marginalizados, trazendo à tona outra mancha recente em nossa história que é a política do branqueamento. Luiz Fernandes de Oliveira em seu livro “História da África e dos africanos na escola” nos mostra mais uma covardia com os negros, quando, a elite da época, responsabilizava os negros acerca do atraso social e econômico do país, atribuindo culpa a teoria racial da miscigenação e favorecendo a entrada de imigrantes europeus para um branqueamento da raça. Oliveira defende tal ideia no trecho em que diz:

A proposta brasileira para a solução de seu problema racial foi o “branqueamento”. Essa saída não só contestava a teoria da degenerescência, como também defendia a tese de que a miscigenação produzia uma população mestiça sadia que se tornava, a cada geração, mais branca. Em um esforço para acelerar o branqueamento, surge à proposta de uma política imigratória. Foi incentivada, assim, a entrada de imigrantes europeus e restringida a de asiáticos e africanos. (OLIVEIRA, 2012, p. 85).

Dando um salto na história vemos que tal situação ainda é vista de forma até

abundante em nosso território, pois não fomos capazes de quitar tal dívida com a população negra, tão pouco favorecer situações que fizessem diminuir o quadro discriminatório de nosso país como vemos retratado no trecho do livro “Racismo, preconceito e intolerância”:

Após mais de quinhentos anos do descobrimento do Brasil e mais de cem anos da Abolição da Escravatura, as pesquisas continuam apontando o racismo e a discriminação racial como fatores preponderantes das crescentes desigualdades entre nós. [...] Por trás do mito da democracia racial brasileira, escondem-se diferenças brutais entre as condições de vida das populações negra e branca, em relação à mortalidade infantil, expectativa de vida, níveis de educação e de renda, taxa de desemprego e etc. (BORGES; MEDEIROS; ADESKY, 2002, p. 29-30).

Observando tais diferenças e baseando-se no contexto histórico, faz-se presente a ideia de que o preconceito está enraizado em nossa cultura, sendo preciso grave mudança de postura, posicionamento e pensamento por parte de nossa população. Transformações essas que devem atingir os núcleos políticos e civis da sociedade.

Partindo deste suposto, não há melhor agente de transformação do que a educação, que se faz presente na vida de todo e qualquer cidadão. Sendo papel de todos os envolvidos nesse processo, auxiliarem no que tange a desmitificação do preconceito e do real papel dos povos africanos e afrodescendentes.

3 A Educação Brasileira e o Negro: Reparação e Reestruturação Social

“Todos têm o direito à educação!”. É o que diz o artigo 205 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), porém de que forma essa educação chega? Muitas vezes fica escondido e camuflado pelas vielas da educação brasileira. No que atinge aos povos afrodescendentes vemos esse direito, por diversas oportunidades, ser revogado devido a necessidades pessoais e ou questões sociais.

Precisamos reajustar nosso cenário educacional atual de forma a equilibrar o quantitativo de brancos e negros em escolas e universidades, porém tal política não deve ser introduzida de qualquer maneira, sem a formação de uma base que aprimore as falhas, mas que reconheça as diferenças oriundas da grande diversidade racial brasileira.

Nilda Nilo Gomes retrata a questão no texto “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”, contido no livro organizado por Elaine Cavalleiro “Racismo e antirracismo na educação”, (2001), quando nos alerta que:

A implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira. [...] Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro. [...] Ao propor uma educação cidadã que articule a questão racial, tanto os/as educadores/as quanto os/as formuladores/as de políticas devem estar cientes da complexidade que envolve a história e trajetória escolar do segmento negro no Brasil. (GOMES, 2000, *apud* CAVALLEIRO, 2001, p. 85).

Um dos maiores entraves para que exista uma educação de qualidade e igualitária sem dúvidas é o racismo que deixa sequelas e precisa ser superado. Porém é comum observamos que o mesmo ocorra de forma velada ou até mesmo involuntária sendo necessária a construção de práticas de intervenção pedagógicas capazes de coibir atos discriminatórios e preconceituosos dentro das unidades de ensino.

Neste caso, a frase “se quer ensinar aos adultos, então ensine as crianças” se encaixa

de forma sublime, pois nenhuma criança nasce racista, o preconceito que é posto para ela. No livro “Almanaque pedagógico afro-brasileiro”, (2006), Rosa Rocha defende que “a sociedade brasileira ainda reforça uma ideologia de inferioridade em relação aos negros, devendo as propostas curriculares fundamentar-se em princípios norteadores de uma educação antirracista”. (ROCHA, 2006, p. 13).

A autora ainda ressalta que tais princípios devem preconizar a questão racial como conteúdo multidisciplinar, o reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro, a desconstrução de estereótipos e preconceitos entre outros que corroborem para construir negativamente imagens sobre a cultura dos povos negros. Para que a temática seja abordada e levada de forma a ser compreendida pelos alunos é preciso desconstruir preconceitos, dar novos significados as questões e reconstruir a imagem das culturas africanas, extraindo os sentidos racistas e preconceituosos traçados pela sociedade. Para tal, Rocha ressalta:

É essencial também que estes façam uma autoanálise e autocrítica sobre valores e conceitos que trazem introjetados sobre a cultura negra e seu povo. Sabemos que o preconceito, muitas vezes, é fruto de julgamentos, de opiniões fundamentadas em informações incorretas, ou da falta deles. (ROCHA, 2006. p.25).

Logo se faz necessário que se repense tendências, reformulem ideias e que reorganize práticas. Onde, segundo Rocha, em seu livro “Educação das Relações Étnico-Raciais” (2007), “a escola deve reverter o racismo tecendo novas propostas e fazendo frente às situações desumanas a que crianças e adolescentes negros estão expostos no ambiente escolar.” (ROCHA, 2007, p. 14).

Sabe-se que é preciso firmar planos que sejam capazes de enriquecer a educação, de forma com que a diversidade seja promovida, valorizando as diferenças e tornando o processo educativo igualitário.

Ainda em seu livro “Educação das relações étnico-raciais” (2007), Rosa Rocha reafirma tal questão nos mostrando que esse propósito requer a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que rompam com o silêncio sobre a questão racial, aja contra o eurocentrismo do currículo, e tenha ciência da importância das experiências socioculturais dos estudantes para um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Acerca da temática a autora ainda complementa:

A conscientização dessas mudanças poderá ser efetivada por meio de um novo tratamento, no qual as diferenças raciais sejam teoricamente embasadas, abordadas no currículo e no cotidiano escolar fazendo parte do Projeto Político-Pedagógico nos moldes em que são sugeridos oficialmente pelos sistemas educacionais de ensino. (ROCHA, 2007, p.66).

Outra forma importante de superação da discriminação racial e da promoção da pluralidade são as Diretrizes Curriculares Nacionais no que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com propostas interessantes. Além de políticas de reparação que colaboram com o fazer pedagógico, se levadas a sério, e a complementação com práticas diversificadas que respeitem as diferenças.

Para tal proposta as diretrizes nos dizem:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as

discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004).

Todavia, tal parecer não deve caminhar sozinho, sem que todos os envolvidos no contexto educacional estejam dispostos a colaborar para o desenvolvimento de todas as suas políticas e implicações. Eliane Cavalleiro em seu livro “Racismo e antirracismo na educação”, nos mostra a importância de tal realidade nos contando que “para criarmos uma educação antirracista, temos que utilizar nossas relações com os alunos para reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação.” (CAVALLEIRO, 2001, p. 141).

Abrangendo no parecer as políticas de reparação, reconhecimento e valorização, vemos ser necessário recuperar e ressarcir os descendentes africanos dos danos causados pela escravidão e política de branqueamento e para isso se faz necessário ter consciência da diversidade, além de fortalecer identidades e direito criando ações de combate ao racismo e discriminações (BRASIL, 2004).

Considerações Finais

Este trabalho pautado em pesquisa bibliográfica abordou o preconceito nas escolas brasileiras e formas de intervenção e reversão do mesmo.

A responsabilidade em buscar a igualdade racial pauta-se, também, na prática dos princípios da Lei nº 10639/03, que vislumbra a possibilidade de caminharmos assumindo um novo significado para a história da África e da cultura afro-brasileira, valorizando e respeitando suas raízes.

No livro “Racismo, preconceito e intolerância”, observamos uma história contada sobre dois corredores um livre e outro amarrado, onde certamente o livre vence. Ao soltar o amarrado, por estar mais preparado, o livre continua vencendo. Pensando em igualar a competição elaboram-se duas estratégias: uma consistindo em dar um treinamento especial ao amarrado e outra em lhe dar vantagem sobre o solto. (BORGES; MEDEIROS; ADESKY, 2002, p. 67).

Nas questões negras tal contexto se encaixa bem, pois devido ao passado sofrido, o povo negro, ainda, encontra-se amarrado sendo papel dos educadores, gestores pedagógicos e governantes, a tentativa de promover uma educação antirracista buscando uma educação igualitária e de qualidade para negros e brancos.

Contudo as ações apresentadas na história do livro “Racismo, preconceito e discriminação” não devem ser separadas e tidas como certas e erradas, e sim se complementarem, uma vez que se torna preciso equilibrar os aspectos quantitativos e qualitativos dos negros na educação, precisando trazer mais negros ao contexto educacional e posterior a isso dar-lhes subsídios suficientes para sua permanência e formação.

O artigo propôs o esclarecimento sobre a origem do racismo, passando por seus semelhantes, como a discriminação e o preconceito, e (re) construindo a percepção que temos sobre nosso próprio passado. Tal percepção é captada no instante em que conhecemos nossas história e origens e compreendemos todo o período abusivo, vivido pelos negros em nosso país.

Por fim percebemos diversas ações e possibilidades de reparação e reversão do quadro discriminatório, com a utilização de práticas de intervenção necessárias para as transformações e compreensões do papel das políticas existentes no Brasil.

Devido à delicadeza e seriedade do assunto, não foi possível alcançar uma conclusão definitiva sobre o tema, mas a certeza de buscarmos um aprofundamento em novas etapas acadêmicas.

O trabalho finaliza-se deixando, como forma de incentivo a todos os jovens negros, vítimas, ou não, de atos discriminatórios, e, também, aos educadores que batalham, sempre, a

fim de contribuir para uma educação antirracista e sem exclusão, a seguinte mensagem escrita por Raquel de Oliveira: “O projeto de vida dos jovens negros só será viável dentro de uma política educacional, que reconheça a formação étnica deste país e valorize os padrões culturais das etnias”. (RAQUEL DE OLIVEIRA, 1992).

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Educação reforça desigualdades entre brancos e negros**. 2016.

Disponível em:

<http://www.google.com.br/amp/agenciabrasil.ebc.com.br/amphtml/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo>. Acesso em: 26 de novembro de 2017.

BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo; Companhia Editora Nacional; 2012.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D' ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo; Atual; 2002.

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

BRASIL. Lei nº 10.639 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira. Brasília; MEC; 2003.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais de educação para temas transversais: pluralidade cultural. Brasília; MEC; 1997.

BRASIL. Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília; MEC; 2004.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo; Selo negro edições; 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 6ª edição. Rio de Janeiro; Paz e Terra; 1992.

KOK, Glória Porto. **A escravidão no Brasil colonial**. São Paulo; Saraiva; 1997.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro; Zahar; 2000.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo César Rocha. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro; Imperial Novo Milênio; 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro; Imperial Novo Milênio; 2012.

OLIVEIRA, Raquel. **Relações raciais na escola:** uma experiência de intervenção. São Paulo, PUC, 1992.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro.** 2ª edição. Belo Horizonte; Mazza Edições, 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais:** pensando em referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte; Mazza Edições; 2007.

DA IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA FILOSOFIA DESDE O ENSINO BÁSICO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Vanessa Avellar Nicolau³⁵
Luther King de Andrade Santana³⁶

Introdução

Nos últimos anos a filosofia tem ganhado um significativo espaço no campo pedagógico. Cada vez mais vemos que muitos problemas que incidem na educação básica dizem respeito à falta de motivação com que os alunos cumprem suas tarefas educacionais corriqueiras. E isto, quase sempre, é resultado de uma falta de sintonia entre os gostos e interesses que eles manifestam e aquilo que lhes é apresentado na escola como algo a ser aprendido de maneira dogmática, havendo poucas possibilidades de questionamentos ou opiniões divergentes.

Segundo Ghiraldelli (*apud* MARTINO, 2006), as questões filosóficas estão presentes no cotidiano das pessoas desde cedo, até mesmo, em frequentes perguntas que as crianças fazem aparentemente simples. Um dos objetivos pelos quais se admite como valioso implantar no currículo do Ensino Fundamental o estudo da Filosofia para Crianças, refere-se ao desenvolvimento do caráter ético, autônomo, criativo, fundamentado na busca de soluções para conflitos, construção de estratégias de trabalho, divergência de ideias e sentido cooperativo para enfrentar problemas. Enquanto disciplina significativa para o desenvolvimento crítico-reflexivo, a Filosofia envolve a própria capacidade de expressar seus pensamentos, sentimentos, opiniões, valores e atitudes que estimulam o educando a participar ativamente das relações sociais, buscando evidenciar a importância dos mesmos para a vida. A partir do estudo da Filosofia busca-se enriquecer a prática educativa para o pensar reflexivo, possibilitando ao professor desprender-se de certas ações conteudistas e repensar novas e melhores formas de realizar sua prática pedagógica proporcionando meios para uma educação crítica que coloca o aluno em sintonia com o que está a sua volta, não como mero espectador, mas como atuante e participante na sociedade. Nesse caso, vê-se o essencial papel da disciplina para um pensar crítico da realidade em que vive, relacionando fatos cotidianos a conteúdos estudados.

Para Batista (2018) a presença da Filosofia na escola gera, tanto no professor quanto nos alunos reais mudanças de comportamento que contribuem para a elevação da autoestima e até perda de ações agressivas, levando a comunidade escolar a refletir sobre o respeito à individualidade dos outros. Uma das grandes dificuldades com que se deparam os alunos na escola diz respeito ao modo como as teorias lhes são apresentadas, quase nunca lhes sendo revelado o processo por intermédio do qual se obteve o resultado em questão. Sendo assim, os alunos são impelidos a decorar fórmulas e regras que em si mesmas têm pouco ou nenhum sentido relacionado à sua *práxis*, o que, por extensão, torna o aprendizado entediante e descontextualizado para eles, uma vez que o resultado já pronto priva-os de conhecer o percurso que foi feito para alcançá-lo enquanto teoria científica. Ou seja, por intermédio da vivência dos conceitos de filosofia que norteiam todos os ramos do conhecimento, os alunos tornar-se-ão mais críticos, inquiridores e seguros da sua própria capacidade de aprender, *aprender* e dar, eles mesmos, suas próprias contribuições aos diferentes domínios do saber humano. E nós,

³⁵ Pedagoga graduada pela Universidade de Vassouras. Cursando pós-graduação em metodologias de ensino em filosofia.

³⁶ Filósofo. Mestre em Ciências das Religiões - UFJF. Doutorando em Educação - UFF. Professor da Universidade de Vassouras.

enquanto educadores *praticantes de filosofia* estaremos sempre refletindo sobre a nossa prática docente, num mecanismo ininterrupto de autoavaliação e auto aperfeiçoamento, sobretudo no que tange ao modo como lidamos com os conhecimentos adquiridos.

A Filosofia na escola, desde os anos iniciais, desperta a admiração, capta a atenção sendo interrogativa, exigindo uma explicação sobre todos os temas estudados, seja em qual disciplina for. Lipman, (2010) em quem apoiamos a proposta aqui apresentada, defende ainda a necessidade de manter vivo em crianças e jovens o interesse pelas temáticas filosóficas, para a criação de referências e de valores humanos importantes, como a verdade, o significado e a comunidade; valores que, articulados e expressivos, podem desenvolver o pensar reflexivo, formando um cidadão pleno.

1 Filosofia como Base Curricular no Brasil

Segundo Cartolano (1985), até o início do século XX, inúmeras legislações no campo da educação foram editadas, porém, nenhuma delas aproximou a disciplina de Filosofia da realidade brasileira, apesar dos grandes apelos, reivindicações e do empenho de professores e intelectuais partidários aos movimentos reivindicatórios. Em 1915, a nova reforma educacional, com o decreto nº 11.530, colocou a Filosofia como disciplina facultativa. Ressurgiu, então a disciplina de “Filosofia” nos currículos, embora não exercesse ainda o seu verdadeiro papel. Essa reforma surgiu num ambiente de mudanças políticas, econômicas e sociais. Mesmo assim a Filosofia despertava pouco ou nenhum interesse, pois, a ciência e as pesquisas, em moda na Europa, eram incompreensíveis e de nenhuma importância no Brasil, já que havia uma ciência a combater. As novas doutrinas estavam ligadas com o novo contexto da época, ou seja,

[...] as doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material; correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Neste sentido, as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da Igreja modernizada que aderiu entusiasticamente à República. (CARTOLANO, 1985, p 50).

Ainda de acordo com Cartolano (1985), a partir do ano de 1930, houve mais duas reformas que despertaram uma mudança na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira se deu em 1931 e determinava que a educação visasse, não somente à matrícula nos cursos superiores, mas também, à formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência. A segunda de 1942, decreto nº 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio que era cursado em quatro anos e o colegial em três. Ainda o colegial subdividia-se em científico e clássico. O científico visava ao ensino das ciências, já o clássico, por sua vez, previa uma carga horária de quatro horas semanais para a Filosofia. No ano de 1961, um marco de grande valia foi a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024. Essa Lei foi o resultado de inúmeros debates e lutas ideológicas entre os educadores e políticos da época. A Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino. E foi então que no ano de 1964, com o golpe militar, a Filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa. Algumas disciplinas de ciências humanas também sofreram restrições.

[...] O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas

e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional. (CARTOLANO, 1985, p 82).

Em 1971, com a lei nº 5692, a Filosofia é expulsa por completo dos currículos para somente no ano de 1986, voltar a ter a sua inclusão recomendada nos currículos. Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/72, imposta verticalmente, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil – OSPB. E seguindo Cartolano (1985) foi só em 1996, depois de um longo período de espera e discussão no âmbito da educação brasileira, que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, e, na sequência, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino brasileiro recomenda que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais dos PCNs. A Filosofia é recomendada, nos PCNs, como conteúdo e não como uma disciplina. O último marco de grande valia à implantação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio foi o recente projeto de lei complementar 9/00, do então, Deputado Pe. Roque Zimmermann, que visava a garantir a presença obrigatória da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio. O projeto foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Uma das alegações para o veto é que não dispomos de mão de obra qualificada em número suficiente para atender à demanda do projeto. Este argumento é falacioso, pois, o fato de não ter pessoal preparado não significa banir a Filosofia do Ensino Médio.

2 Filosofia para Crianças: Matthew Lipman

O Prof. Dr. Matthew Lipman, filósofo e educador norte-americano, criou o Programa Filosofia para Crianças na final década de 60. Segundo Muraro, (2017) Lipman é um pioneiro em pensar a contribuição da filosofia para a formação integral das crianças. Sua intuição foi aos poucos se constituindo em um novo paradigma de educação: uma prática reflexiva e investigativa (*inquiry*) em comunidade. Lipman se baseia em J. Dewey e L. Vygotsky que enfatizam a necessidade de aprender a pensar e não apenas memorizar conteúdo. Incorpora contribuições de diversos psicólogos e filósofos na estruturação de um projeto de ensino da filosofia. Podemos acrescentar nesta lista nomes como George H. Mead, C. S. Peirce, Jean Piaget, Justus Buchler, Martin Buber, Kant, dentre outros. Para Lipman, há algo em comum entre as crianças e os filósofos: a capacidade de se maravilhar com o mundo. Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas consequências, descobrindo e investigando os problemas da experiência humana. Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos em nossa experiência. Desta forma, os filósofos conseguem criar e reconstruir conceitos e buscar formas de explicação mais abrangentes para os problemas da vida. As crianças ficam intrigadas com os mesmos conceitos problemáticos, ou seja, colocam-se questões sobre a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a bondade, a amizade, etc. Filosofia para Crianças, segundo Lipman (1994), tem por objetivo introduzir de forma intencional e sistemática a investigação filosófica na formação das crianças desde os primeiros anos da educação formal e informal. Podemos dizer que a principal tarefa do professor é a de criar condições para que as crianças aprendam os conceitos de forma reflexiva e não mecânica, ainda que, algumas vezes, tenhamos de recorrer a exercícios para bem realizar este trabalho. Se a educação deve realizar a tarefa de aprender a usar a palavra para significar a experiência, então há uma dimensão filosófica em toda atividade docente. Fazer filosofia com as crianças é criar esta prática de pensar, um ambiente

onde o questionamento da criança sobre conceitos comuns, centrais, controversos e problemáticos da experiência infantil possam ser adequadamente investigados e não simplesmente respondidos com “verdades absolutas” ditadas pela experiência do adulto. O pressuposto deste paradigma educacional é o de que a educação deve começar onde está a criança e não onde está o professor. Trata-se, antes de mais nada de respeitar a dignidade da criança, um ser ativo, presente, brincante, pensante, portador e produtor de saberes. Trata-se de garantir o direito à liberdade de pensar, de escolher, de agir e de se expressar.

Para Chauí (1980), fazer filosofia é uma necessidade humana básica para poder lidar de maneira inteligente com os desafios e conflitos da vida da criança e não menos na vida do professor ou de quem ouse abandonar o comodismo dos conceitos prontos ou a rotina que leva a mesmice. Se estas reflexões estiverem corretas, a força do amor implícita na palavra filosofia deveria encorajar todos a se envolver numa luta pela democratização do acesso à filosofia em todas as idades, em todos os momentos da educação que se proponha formadora das pessoas, em todos os espaços da vida, independente de concordar ou não com um caminho para esse objetivo que é a Filosofia.

Filosofia para Crianças incentiva e busca desenvolver as capacidades da criança de pensar sobre os valores éticos e torná-los guias para a ação humana. Segundo Muraro (2016), a vida democrática é a que oferece as melhores oportunidades para o crescimento moral e o exercício da liberdade de pensar, expressar e escolher. Quando a criança começa a filosofar – o diálogo investigativo sobre a linguagem que usamos para dar significados ao mundo – está exercitando sua cidadania. Nestas condições, a criança é um ser ético e cidadão, é um sujeito que existe ao mesmo tempo “em si” e “para si.” Ela é protagonista de sua experiência. Não se trata de um conceito de cidadania fechado, mas aberto à investigação dos sentidos pela própria comunidade. Ser cidadão no mundo atual exige o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de forma crítica, criteriosa, ética, estética levando em conta a justiça e o bem comum. Daí que o exercício da cidadania passa necessariamente pela investigação rigorosa, participativa e pública dos significados e referências da comunidade, constituindo-se uma prática do filosofar ético e político.

Cidadania é muito mais do que reivindicação de direitos e cumprimento de deveres, continua Muraro (2016), é um paradigma de conhecimento e de vida democrática alicerçado no diálogo e na investigação. As crianças têm muito interesse e gosto de participar deste processo e é nele que descobrem suas potencialidades e as colocam para o serviço da comunidade toda. Elas adquirem um senso de valor de si mesmas e da comunidade que se traduz no aumento da autoestima. A autoestima tem pelo menos duas dimensões: uma cognitiva e outra afetiva. Por um lado, a autoconsciência de que é capaz de que se é capaz de pensar, julgar e autocorrigir-se; por outro lado, o sentimento de confiança em si mesmo e nos outros, capaz de respeitar e ser respeitado, amar e ser amado. Neste sentido, a autoestima significa ganhar poder na autodeterminação do próprio destino e no destino do mundo.

Com a incorporação da Filosofia no currículo da Educação Básica, o que se almeja é uma educação voltada para a convivência democrática, para a criação de atitudes sociais de respeito aos semelhantes, considerando pontos de vista diferentes, a ponto de modificarem seus próprios conceitos a respeito de temas significativos e de permitirem conscientemente que suas próprias ideias sejam enriquecidas através das interações com seus pares, segundo Muraro (2016). Deve-se enfatizar que, ao se trabalhar a filosofia com as crianças, constatamos com facilidade que elas têm uma especial inclinação para a curiosidade, para a indagação, investigação, debate e reflexão. Da mesma maneira que a criança aprende a falar, a andar, também aprende a filosofar, quando indaga sobre as coisas do mundo que a cerca.

Para Silveira (2015), Lipman desenvolveu seu Programa de Filosofia para Crianças com o objetivo de estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos para que adquiram um “pensar excelente”, ou um “pensamento de ordem superior”, tornando-se,

assim, seres mais racionais, isto é, aptos a evitar comportamentos antissociais. Segundo este autor existe uma dimensão claramente política no programa (seu caráter “preventivo da irracionalidade”) que não pode ser desconsiderada, sobretudo por se tratar, segundo seu próprio criador, de seu “propósito maior e mais importante” (LIPMAN, 1995, p. 50). Sumariamente, o programa se constitui de um material didático específico, composto de livros de leitura (romances ou novelas filosóficas) destinados aos alunos e manuais de instrução destinados aos professores, e de uma metodologia adaptada ao emprego desse material (a comunidade de investigação).

De acordo com Silveira (2015), os romances são histórias cujas personagens, em geral crianças, aparecem envolvidas em situações problemáticas que as obrigam a exercitar suas habilidades cognitivas e a se comportar de modo racional e civilizado, servindo, assim, de modelos a serem imitados pelos alunos. Desse modo, observando e imitando essas personagens, as crianças iriam, aos poucos, internalizando suas atitudes cognitivas, morais e sociais, tornando-se mais racionais. O conteúdo dos romances abrange temas das áreas clássicas da Filosofia, como Lógica, Ética, Estética e Metafísica, os quais se encontram espalhados aleatoriamente pelas histórias, em vez de serem apresentados de forma sistemática, como nos livros didáticos convencionais. O objetivo é permitir que as crianças selecionem os assuntos que desejam discutir, com base em seus próprios interesses. No limite, qualquer assunto pode ser objeto de discussão em sala de aula, desde que atenda aos interesses dos alunos. Isso é possível porque, uma vez que o programa pretende substituir o paradigma tradicional da educação, como transmissão de conhecimentos pela “educação para o pensar”, os conteúdos passam para segundo plano, adquirindo primazia os procedimentos metodológicos, ou seja, o que importa é como as crianças pensam e não tanto sobre o que elas pensam.

Segundo o referido autor, os manuais de instrução dirigidos aos professores trazem breves considerações sobre as bases teóricas da proposta e grande número de sugestões de atividades didáticas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Seriam necessários porque, via de regra, os professores que aplicam o programa, tendo sido formados à moda tradicional, isto é, segundo o paradigma da educação como transmissão de conhecimentos, não estariam capacitados para planejarem sozinhos as atividades requeridas por uma educação para o pensar (LIPMAN, 1990). A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121), as crianças vão aprendendo a distinguir um argumento bom de um ruim, a exigir dos outros e de si mesmas coerência na argumentação e a se autocorriger, ou seja, através da comunidade de investigação, elas aprendem a “pensar melhor”, tornando-se mais racionais. Vê-se, portanto, que o diálogo tem papel fundamental na metodologia do programa, fundada no pressuposto de que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem. “Não se trata, porém, de um diálogo qualquer, um mero bate-papo descomprometido. Antes, precisa ser criterioso e logicamente disciplinado” (LIPMAN, 1995, p. 342).

Na visão de Lipman (1990), se examinarmos nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos nos lembrar

que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos de lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial. O ponto de partida da mudança a ser empreendida na educação seria “uma revisão radical no currículo”. Assim, o “árido texto didático” teria de dar lugar a materiais mais agradáveis, que “tanto mostrassem como comunicassem o que é o pensar uma disciplina”; cada disciplina teria de ser apresentada aos alunos como algo “a ser descoberto e a ser apropriado por eles mesmos, e não como algo estranho e intimidador”; as habilidades cognitivas inerentes a cada matéria teriam de ser “explícitas e cultivadas em cada uma delas”; e a sala de aula “teria de se dedicar ao raciocínio, à investigação, à autoavaliação”, convertendo-se numa comunidade de investigação. A solução, portanto, continuaria sendo a educação, porém não mais aquela centrada na transmissão de conhecimentos com vistas a acabar com a ignorância (pedagogia tradicional), mas uma educação voltada para o desenvolvimento da racionalidade, isto é, uma “educação para o pensar”. Não podemos deixar de recorrer a Freire (2011, p. 47) sobre o assunto tratado acima:

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica-, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

3 Filosofia – um Caminho para Construção da Cidadania

Para Oliveira (2006), o papel da filosofia é de suma importância para a transformação humana. Com ela se descobriu entre outras coisas a política, mas o seu grande mérito é o estabelecimento de critério para se pensar todo e qualquer assunto que fosse necessário daquele dia em diante. Através da filosofia, a *pólis* passou a existir como a criação da vontade humana, as explicações divinas e os reis perderam a sua compreensão, passaram, aliás, a ser um problema e a filosofia foi o instrumento para sua resolução. Desde então o que vimos foi uma filosofia libertária, buscando sempre estimular o pensar. O ser humano deixou de ser um mero coadjuvante na grande ordem do universo para ser ele próprio o organizador desta ordem, aliás, da nova e das novas ordens que se construíram desde então. Esta alteração se deu em todas as áreas: artes, ciência, religião, social, mas, principalmente na política. O conhecimento humano doravante seria expresso através da filosofia, sendo, assim, transmitido pela educação. A escola seria compreendida como uma pequena *pólis*, os educandos pequenos cidadãos, o convívio social, o estabelecimento da ordem, das regras, do conhecimento formal. Todos estes elementos não teriam significado algum se não houvesse a oportunidade do pensar e do refletir humano, que volta às escolas na forma da disciplina de filosofia, principalmente. Mas, a cidadania só é construída, de fato, quando assumimos a fomentação da filosofia nas escolas do ensino básico, médio e, principalmente, nas universidades. A educação só deixou de ser instrumento ideológico para a manutenção do *status quo*, legitimadora dos posicionamentos das elites dominadoras de suas épocas, quando ela assumiu a filosofia como educação para a reflexão e transformação do ser humano – com o auxílio também de outras disciplinas, evidentemente.

Desta forma, Oliveira (2006) esclarece que esta disciplina é muito mais do que ensinar a história da filosofia, ela é um exercício de descoberta, de emancipação, de libertação, devendo-se lutar para que a integração da filosofia com outras disciplinas e cursos possa ser a oportunidade de humanização deste mundo comandado pela burocracia, consumo, crise de valores e da tecnologia. Nunca se precisou tanto da filosofia nas escolas quanto hoje! Sem educação não haverá transformação social, sem filosofia não haverá o debate, não haverá a descoberta, não haverá a emancipação, não haverá o cidadão. A escola sem debates é um solo árido, um deserto e o caminho aberto para o para a exploração, para a globalização desumanizadora. A filosofia tem justamente por isso um papel de suma importância quando inserida na educação, ela seria a fomentadora, a liga que unirá os seres humanos tão diferentes na forma de pensar, mas tão próximos quando construtores de uma sociedade verdadeira na expressão do cidadão.

O referido autor cita Brechet como sendo deveras atual quando se refere ao ignorante político que é aquele que passa a vida a reclamar de tudo, tem orgulho de se dizer apolítico, mas, não tem consciência que é ele o mantenedor de todos os males da sociedade. Só haverá uma transformação verdadeira quando os espaços “educandos” assumirem tal papel. A grande expressão humana hoje é a cidadania, que tem que ser garantida. O seu significado foi banalizado com a consolidação do mundo globalizado.

Naturalmente, a educação pela filosofia será o primeiro passo para o resgate da condição do cidadão e da recuperação do seu papel em nossas vidas. Segundo Mance (1998), ao lado da crítica que desvenda mecanismos alienadores e opressivos afirmam-se elementos filosóficos que permitem considerar a construção de novas relações humanas que ampliem as liberdades de todos. Como nenhum preconceito deve servir de referência para decidir sobre quais temas algum filósofo possa trabalhar, nada impede que um filósofo tome, como tema de sua investigação, questões éticas e políticas, entre tantas outras que emergem da práxis social, com vistas à construção da cidadania. Como é de consenso na comunidade filosófica, não cabe à filosofia tornar-se baluarte na defesa de sistemas ideológicos e políticos. Pelo contrário, uma de suas possíveis tarefas é criticar tais sistemas, como objetivo de produzir conceitos que permitam às pessoas viverem com sabedoria, ampliando e fortalecendo o exercício das liberdades públicas e privadas, considerando criticamente tais elementos.

Assim, para Mance (1998), compreende-se a educação filosófica como capaz - entre outros aspectos - de formar pessoas que exercitem um pensamento criterioso, que desenvolvam interpretantes afetivos solidários, que aprimorem a criatividade na inteligibilidade e intervenção sobre os eventos dos quais tomam parte, que saibam distinguir argumentos ponderando os diversos elementos neles envolvidos e sua articulação orgânica, fundamentar posições em bases conceituais mais sólidas e tomar decisões por conta própria nas diversas esferas do mundo da vida. Considerada deste modo, a filosofia possibilita desenvolver a capacidade geral de compreender os conhecimentos em suas complexidades, permitindo “inteligir” de maneira mais precisa tanto as elaborações humanísticas quanto tecnológicas e de criticá-las, formando certas bases valiosas à própria elaboração científica, uma vez que desenvolve a habilidade em manejar estruturas de pensamento, em realizar análises e sínteses, reimplantando os conhecimentos produzidos em horizontes mais amplos e orgânicos, possibilitando ordenar logicamente problemas complexos e de organizar a sua resolução. Entre as disciplinas humanísticas necessárias à educação para a cidadania, ressalta Mance (1998), a importância da Filosofia que deve constar nos currículos escolares. O seu papel é formar pessoas com pensamento crítico, solidário, criativo, que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático.

4 Filosofia - O Diálogo Investigativo

O conhecimento não é dado, é construído numa experiência de investigação, nas

palavras de Freire (2005). O educador reflexivo, que não necessariamente precisa ser um professor de Filosofia é convidado a construir uma prática investigativa em sua escola. Numa sala de aula de História, Geografia, Ciências ou Matemática, o conhecimento é conquista de todos os membros da Comunidade de Aprendizagem Investigativa, formada com objetivos comuns mediados pela reflexão. Citando Lipman (2005, p.35):

[...] numa comunidade investigativa, a reflexão significa desenvolver as habilidades cognitivas como medir, observar, escrever, estimar, explicar, prever e verificar (...) e competências de descrição, explanação, formulação de problemas, formação de hipóteses e medição.

Para Freire (2005), promover a educação reflexiva significa desenvolver as habilidades de compreender o sentido das próprias ações, contextualizá-las dentro do objetivo da comunidade, com capacidade de influir no rumo do pensamento, construindo conhecimento e desenvolvendo competências. Não há Filosofia sem o exercício das habilidades reflexivas como não tem sentido simplesmente transmitir conhecimentos, sem que os envolvidos neste ato possam ser os sujeitos da construção e reconstrução deste conhecimento. Santos (2005) nos diz que as ações reflexivas serão aquelas que planejadas, ajudem o aluno a utilizar de forma consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento e que permitam torná-lo consciente das estratégias de aprendizagem a que recorre para construir e reconstruir os seus conceitos, atitudes e valores. Os líderes reflexivos, e principalmente os professores de Filosofia, além de uma prática pedagógica que leve à autonomia, são convidados a exercer sua liderança na comunidade escolar na qual estão inseridos. Não se concebe um líder que vai à escola tão somente para dar sua aula e ir embora. Tampouco se pede que “se meta” em tudo que acontece na escola, mas que pense além de sua sala de aula e o faça como um projeto pedagógico em consonância com o projeto político pedagógico da comunidade escolar.

5 A “Escola sem Partido “- PLS nº 193 /2016

Segundo Frigotto (2017), a “Escola sem Partido” se apresenta como um movimento e como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis. Sua atuação tem como principal suporte um *site* que funciona como meio de veiculação sistemática de práticas e procedimentos de vigilância e controle relativos ao que os seus criadores entendem como práticas de doutrinação, presentes em aulas, livros didáticos, programas formativos e outras atividades escolares. Esses procedimentos têm sido particularmente explicitados em modelos de anteprojetos de Leis federais, estaduais e municipais, que são fornecidos e fomentados no *site*. Nesses modelos são estabelecidos mecanismos de monitoramento de atividades escolares e de materiais educativos bem como recepção e encaminhamento de denúncias das supostas práticas de doutrinações ao Ministério Público.

O Projeto de Lei do Senado, n.º 193 de 2016 (PL 193), de autoria do Senador Magno Malta, sutilmente intitulado “Escola sem Partido”, pois atende ao modelo preconizado pelo movimento acima citado, autointitulado “Escola sem Partido”, vem ganhando muitos adeptos pelo Brasil. Em consulta pública do *site* do Senado Federal, há mais de 185 mil cidadãos favoráveis e pouco mais de 200 mil contrários (SENADO FEDERAL, 2017). Para Heuser (2018), já no art. 2º o texto do PL em questão afirma que a educação nacional atenderá a vários princípios, entre os quais o inciso I indica a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Apesar da discussão sobre a possibilidade (ou impossibilidade) da existência de neutralidade seja no âmbito dos discursos seja no âmbito das ações (políticas ou não), problematiza-se primeiramente o conceito de ideologia. Pergunta-se o que o autor entende por ideológico? O texto do projeto não se ocupa com sua definição, inclusive, o autor não se ocupa

com a atividade de definir noções ou conceitos, os quais são usados sem que fique clara sua semântica. Ademais será possível uma escola sem ideologia, será possível a vida em sociedade sem ideologias? Ideologias são modos de compreender a realidade em suas dimensões existencial, social e histórica. As ideologias constroem as estratégias de ação social, seja as ações de controle seja as de resistência.

Outro conceito igualmente problemático, segundo Heuser (2018), é a neutralidade religiosa. Aqui cabem dois questionamentos aos autores dos projetos de lei com os quais estamos discutindo: a visão cristã, com a qual os autores mantêm relação pessoal publicamente conhecida, são cristãos confessos, pode influenciar de algum modo a formulação de suas reivindicações, bem como, os repúdios que se explicitam em seus discursos? Pode a unilateralidade de uma visão religiosa favorecer encaminhamentos obtusos? Compreendemos que a visão cristã é tão ideológica quanto qualquer outra visão – religiosa ou não; e a convivência social brasileira indica o predomínio de alguma orientação (ideologia) religiosa? Há evidências ou indícios de que a ideologia cristã mantém certa primazia em assuntos sociais e políticos? À guisa de exemplificação, está o fato evidente, o sinal visível da presença desta ideologia nos ambientes físicos em que nossos representantes políticos, legislativos e judiciários decidem nossas vidas enquanto cidadãos e cidadãs. Não precisa muito esforço para um visitante do Congresso Nacional verificar a existência de um único sinal religioso presente tanto no plenário da Câmara dos Deputados quanto no plenário do Senado; acima das mesas diretivas de ambas as casas se encontra um crucifixo, símbolo importante da fé cristã.

Para Carvalho (2017), é o caso de aproveitarmos esta oportunidade para nos perguntarmos: qual a função da educação em uma sociedade? o que cabe à escola e ao professor? Com essa tematização, talvez saíamos fortalecidos para combater as propostas de privatização do Ensino Médio e do Ensino Superior que vêm ganhando força em setores da sociedade civil, assim como no Legislativo e no Executivo federais, defendendo que a educação é direito inalienável e que os professores, pela importância civilizatória e cultural de sua tarefa, são peças-chave para o desenvolvimento do país e da humanidade.

Para Arendt (2004, p. 272): “não podemos ter nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas” e “a educação não pode desempenhar nenhum papel na política porque na política se lida sempre com pessoas já educadas” enquanto que para Freire (2011, p.77): “educar é um ato político”. Como ficamos então? Heuser (2012), em excelente texto, nos diz que a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana porque algo de inaugural e estranho advém em um mundo velho, pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos, e que se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de algo absolutamente novo capaz de inventar o imprevisível. A educação é, então, um gesto de conservação do mundo que compartilhamos e da novidade que cada criança traz consigo. São os adultos, os educadores, os professores na escola – ao contrário do que preconiza o livro inspirador do movimento Escola sem Partido, do ex-professor de filosofia Armino Moreira, *Professor não é educador* (2013) – que introduzirão, aos poucos, os estudantes no mundo e os guiarão, por meio dos conhecimentos que lhes conferem competência em determinada matéria incluída no currículo escolar e por meio da disposição que os professores têm de trabalhar coletivamente em prol da aprendizagem dos estudantes.

Para Oliveira (1999), a escola é a instituição social para quem o Estado delega a função de desenvolver tanto o conhecimento filosófico quanto os científicos, é o lugar da razão. Cabe à escola apresentar as diferentes correntes de pensamentos e levar os alunos a crítica, a adquirir autonomia de pensamento. Não se pode esquecer que séculos atrás os filósofos gregos romperam com a mitologia e inauguraram uma nova forma de conhecimento: a FILOSOFIA.

Considerações Finais

Matthew Lipman demonstra em sua obra acreditar que a Filosofia pode e deve criar um ambiente mais favorável para que cada pessoa se torne sujeito da história e de sua própria história. Por isso, o autor é a favor da presença do ensino da Filosofia na escola desde as primeiras séries e para tanto criou o Programa de Filosofia para Crianças. Dessa forma, a educação reflexiva estaria contida em todos os estágios da vida humana, possibilitando o pensamento crítico.

Segundo Silveira (2015), o ensino da filosofia nos primeiros anos tem a ver com o algo em comum entre as crianças e os filósofos: a capacidade de se maravilhar com o mundo. Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas consequências, descobrindo e investigando os problemas da experiência humana. Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos em nossa experiência. Desta forma, os filósofos conseguem criar e reconstruir conceitos e buscar formas de explicação mais abrangentes para os problemas da vida.

Partindo desta premissa, citamos Oliveira (2017), que com muita propriedade pontua que o ser humano pós-filosofia deixa de ser um mero coadjuvante na grande ordem do universo para ser ele próprio o organizador desta ordem, aliás, da nova e das novas ordens que se construíram desde então. Naturalmente, a educação pela filosofia será o primeiro passo para o resgate da condição do cidadão e da recuperação do seu papel em nossas vidas.

Muraro (2016) vai além, quando diz que a Filosofia para crianças incentiva e busca desenvolver as capacidades da criança de pensar sobre os valores éticos e torná-los guias para a ação humana. A vida democrática é a que oferece as melhores oportunidades para o crescimento moral e o exercício da liberdade de pensar, expressar e escolher. Quando a criança começa a filosofar – o diálogo investigativo sobre a linguagem que usamos para dar significados ao mundo – está exercitando sua cidadania. Nestas condições, a criança é um ser ético e cidadão, é um sujeito que existe ao mesmo tempo “em si” e “para si.” Ela é protagonista de sua experiência. Não se trata de um conceito de cidadania fechado, mas aberto à investigação dos sentidos pela própria comunidade. Ser cidadão no mundo atual exige o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de forma crítica, criteriosa, ética, estética levando em conta a justiça e o bem comum. Daí que o exercício da cidadania passa necessariamente pela investigação rigorosa, participativa e pública dos significados e referências da comunidade, constituindo-se uma prática do filosofar ético e político. Neste sentido podemos afirmar que filosofia para crianças tem uma clara política da e para a infância.

Ao longo deste artigo considerações foram feitas, autores citados, teorias apresentadas para que se pudesse refletir sobre a questão proposta: Como desenvolver um cidadão crítico e autônomo sem desenvolver o pensar reflexivo desde a base. Citamos Freire (2011, p. 32):

[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? (...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes (...) ? A ética de classe embutida neste descaso?” Porque dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partida. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, eles operam por si mesmos”

Referências

ARENDDT, Hannah. **Reflexões sobre Little Rock**. São Paulo, Companhia das letras. 2004.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CARVALHO, Flávio. **A Filosofia vai à escola partido**: problematizações filosófico-educacionais. 2016. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

CHAUÍ, M. 1980. **Ideologia e educação; educação e sociedade**. São Paulo: Cultrix, 1980. Pesquisa Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/03/mais-de-400-mil-pessoas-opinam-sobre-o-programa-escola-sem-partidos>. Acesso em: 4 de novembro 2018.

COSTA, Cruz. **Panorama da história da filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HEUSER, Ester Maria. **Tempos de escola sem partido**: Qual a função da escola na sociedade. Cascavel: ETD, 2017.

LIPMAN, M.; SHARP, A.; OSCANIAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MANCÉ, Euclides André. **O filosofar como prática de cidadania**. C. Grande: IFIL. 1998.

MURARO, Darcísio. **Filosofia para crianças**: educação para o pensar. 2016. Disponível em: www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=99. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

OLIVEIRA, Wallace Soares. **Filosofia**: o caminho para a construção da cidadania. Londrina: UEL, 2006

SILVEIRA, Renê José. **Programa de filosofia para crianças**: uma concepção liberal da educação. 2015. Disponível em: www.construirnoticias.com.br/programa-de-filosofia-para-criancas-de-matthew-lipman-uma-concepcao-liberal-da-educacao/. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

AVALIAÇÃO: UMA PRÁTICA NO DIA-A-DIA DA ESCOLA

Fernanda Lúcia Pereira da Silva³⁷
Therezinha Coelho de Souza³⁸

Introdução

O tema avaliação vem sendo refletido há muitos anos, quer na sociedade como um todo, mas principalmente no ambiente escolar.

A avaliação é um procedimento didático, necessário e presente no cotidiano do trabalho do professor. É através dela que o docente tem a resposta se os objetivos propostos estão sendo atingidos ou não.

É uma tarefa árdua que não se restringe a aplicação de provas e atribuições de notas. A avaliação deve ser uma reflexão qualitativa sobre o binômio ensino x aprendizagem, para que o processo sofra as revisões e aperfeiçoamentos necessários.

Vinculada ao processo de ensino aprendizagem, a avaliação vem carecendo de novos métodos, pois em alguns momentos do processo a mesma parece não atender a proposta em sua amplitude. Muitas vezes se mostra como um instrumento de controle e promoção. Seguindo esta linha de pensamento torna-se necessário discuti-la com maior intensidade, levando em consideração seus pontos positivos e negativos e a forma como vem sendo aplicada. Hoffmann (2008) orienta para uma tomada de consciência, para que a escola não erre inconscientemente, agindo com arbitrariedade e autoritarismo. Ainda segundo a autora, há necessidade de ressignificar e desmitificar os fantasmas do passado que ainda insistem em permanecer.

Muitas escolas ainda encontram-se arraigadas a pedagogias tradicionais, conteudistas, sem significado para as crianças e jovens e conseqüentemente pautadas em processos avaliativos arcaicos.

Segundo Luckesi (2002), o aluno não ingressa numa escola para ser medido, mas com o objetivo de aprender. A aprendizagem ocorre quando se transforma em prática diária.

Por perceber no cotidiano da escola um processo fundamentado na medida e conseqüentemente um número expressivo de reprovações, destacando-se as séries finais do Ensino Fundamental, tornando-se assim um processo sentencioso e desestimulador na vida de determinados alunos, optou-se por pesquisar sobre o assunto, fazendo um retrospecto sobre o tema.

O trabalho será desenvolvido através de leituras pautadas em referenciais teóricos dentro dos temas. O que é avaliação? Com que finalidade ela vem sendo aplicada e que tipos de instrumentos estão sendo utilizados? Quais são os reflexos dessa atual avaliação? E como ressignificar e melhorar tal processo?

Levando-se em conta os questionamentos sobre o assunto no meio acadêmico e nas escolas de educação básica e sabedora de seu papel importante na prática docente faz-se necessário um aprofundamento dos conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem e análise dos instrumentos de avaliação, para que se possa refletir sobre o processo na prática diária das escolas.

³⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras

³⁸ Professora Titular e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, Docente do Curso de Pedagogia, Diretora Adjunta dos Cursos Técnicos do Colégio Sul Fluminense de Aplicação. Inspectora Escolar – SEEDUC, Mestre em História Social (USS). Pós-Graduação em Inspeção Escolar (FINOM) e Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras)

1 Conceituando Avaliação

Vários são os conceitos atribuídos à avaliação quer no contexto educacional, quer na visão de estudiosos sobre o assunto, tornando o tema difícil de definição clara e concisa. Sant'Ana (1995, p.31) conclui que:

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico(mental) ou prático. (SANT'ANA, 1995, p. 31).

Na visão da autora, “avaliar é conscientizar a ação educativa” (1995, p. 32), ou seja, o ato é de suma importância para o sistema escolar, pois através do mesmo, professores e escola observam se os objetivos propostos foram alcançados.

Enquanto processo dentre outras características, é dinâmico, contínuo, integrado, progressivo, abrangente, pautado no aluno e caminhando paralelo ao mesmo.

Luckesi (2002, p. 29) argumenta que compreendemos avaliação como juízo de qualidade pautado em dados relevantes objetivando uma tomada de decisão.

Assim sendo a avaliação tem um papel de grande importância dentro do processo educativo, pois além de ver quais foram as evoluções dos alunos e em quais áreas esses alunos tiveram mais dificuldade, possibilita ao professor ter um feedback se a linguagem por ele utilizada está sendo entendida, se os procedimentos por ele utilizados estão realmente contribuindo para a aprendizagem dos estudantes, fazendo assim uma auto avaliação de sua prática educativa.

Dentro ainda da concepção do que é avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) reforçam a fala de alguns autores já citados, quando diz:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. (BRASIL, 1997, p. 55).

Esta avaliação contínua e sistemática que é abordada dentro dos PCN's, possibilita ao professor rever os conceitos e instrumentos utilizados para que então sejam ajustados de acordo com a necessidade de cada aluno, que conseqüentemente terá consciência de suas conquistas e dificuldades superadas. Os PCN's falam que através dessas ações a escola pode definir suas prioridades e ainda verificar qual área das práticas educacionais demanda maior apoio.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9394/96) fica estabelecido que:

A verificação do rendimento escolar observará seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996, art. 24).

A própria LDB, afirma ser necessário que dentro do processo de ensino aprendizagem o conceito de avaliação como instrumento possa servir de auxílio para o professor, mas que não se torne o único meio pelo qual garantirá o progresso na vida escolar de cada indivíduo. Sendo assim os aspectos qualitativos devem estar acima ou pelo menos caminhar lado a lado com os aspectos quantitativos.

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos. (BRASIL, 1997, p. 56).

Entende-se que segundo os PCNSa avaliação deve ser um dos instrumentos que vão nortear o professor em sua prática educativa contribuindo para o desenvolvimento do aluno e para a manutenção dos objetivos traçados. Tendo a visão e a conscientização da importância da avaliação, é preciso que ocorra um processo de acompanhamento do início ao fim, mas não de maneira pontual e sim contínua. Nesse caso propõe-se três perspectivas de forma de avaliação, a diagnóstica, a formativa e a somativa.

2 Modalidades da Avaliação

Sant'Ana (1995, p.32) discorre segundo Bloom, sobre as três modalidades de avaliação:

2.1 Diagnóstica:

Iniciada juntamente com o ano letivo, a avaliação diagnóstica possibilita a verificação prévia dos conhecimentos dos alunos, suas dificuldades e habilidades, para então montar um planejamento de acordo com as necessidades apresentadas. Para Luckesi (2002, p.35), “como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente.” Portanto:

A partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (feedback), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes. (SANT'ANA, 1995, p. 33)

É com este objetivo que a avaliação diagnóstica se caracteriza por seus aspectos de identificação e verificação, auxiliando o professor no reconhecimento das necessidades do aluno, possibilitando uma ação educacional adequada, que possa de fato contribuir para o desenvolvimento do educando. E de acordo com Sant'Ana (1995, p.34), “Alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação”. Faz-se então um planejamento das intervenções necessárias para que a aprendizagem seja de fato sentida tanto pelo aluno, como também pelo professor.

2.2 Formativa:

É o processo que ocorre durante toda ação educativa. De acordo com Sant'Ana (1995) seu papel é de informar os resultados da aprendizagem ao longo deste processo. O professor então identifica as deficiências, buscando alternativas para saná-las. Mas isto não ocorre de maneira pontual, este modelo requer o acompanhamento passo a passo do desenvolvimento do aluno, revendo as fragilidades e auxiliando para que estas sejam superadas. Uma das possíveis formas de estar acompanhando é através da recuperação paralela, pois faz-se um

apanhado dos conteúdos não alcançados e volta a abordá-los até que sejam superados. Este modelo de avaliação não pode estar focado somente nos resultados, precisa refletir sobre todo processo, todo caminho percorrido.

[...] observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo, a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e situações didáticas que propõe tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p. 89)

Tendo em vista este olhar mais cuidadoso, de forma menos homogênea, a construção do conhecimento, os objetivos já previamente traçados, se torna de alguma maneira influência favorável, de uma forma mais positiva dentro do que se deseja alcançar.

2.3 Somativa

Esta por sua vez, tem a função classificatória, sempre ao final de um bimestre ou do ano letivo. Destaca o rendimento do aluno, vendo que grau ou nível conseguiu alcançar. Apesar de seu foco estar no resultado, ela não se encontra sozinha e isolada, seus resultados dependem do desempenho e atuação das outras formas de avaliação ao longo de todo processo educativo e os PCN's também ressaltam esta visão de que apesar de estar focada em resultados, não tira dela a responsabilidade, do sucesso ou do fracasso do aluno, pois o que vai dar suporte para a avaliação final é esse acompanhamento sistêmico ao longo de todo processo. Para que esta classificação seja satisfatória é preciso que os objetivos traçados no início do ano tenham tido o devido acompanhamento ao longo do ano. Citando ainda o que diz os PCN's, o uso dos instrumentos de avaliação não pode ser visto de forma inerte, sedentária, mas sempre com um olhar dinâmico, pois apesar de estar classificando o aluno, ela não pode ser eliminatória ou excludente.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em um momento específicos [...] (BRASIL,1997, p. 56)

Mesmo sendo uma visão mais amplificada do que diz respeito a avaliação, os PCN's de uma forma indireta, ilustram bem o que vem ser estas modalidades de avaliação e da sua integração entre elas e o processo de ensino aprendizagem.

3 Finalidades e Instrumentos aplicados pela avaliação

Tendo visto a importância da avaliação dentro do processo ensino aprendizagem, faz-se necessário identificar com que finalidade ela vem sendo aplicada. E para que seja possível essa análise torna-se primordial saber por que e como está se desenvolvendo a ação avaliativa e o mais importante para quem está sendo dirigida a mesma. Sant'Ana (1995, p. 36), diz que além de aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem, possibilita o acesso a informações essenciais para as tomadas de decisões juntamente à prática educativa.

Luckesi (2002, p. 23) reflete sobre como as pessoas envolvidas no processo avaliativo

vem se posicionando:

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação do professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. (LUCKESI, 2002, p. 23)

Pode-se constatar por este trecho como a avaliação se transformou num instrumento de aprovação ou de reprovação. Utilizando-se somente notas para avaliar o aluno de forma independente de tudo que foi ensinado. Sendo que, sua verdadeira finalidade é a de propor reflexão sobre as práticas estabelecidas em nosso sistema escolar. Um sistema que por muitas vezes se torna um setor de cobranças em relação ao professor, se importando apenas com números. Romão (2002) questiona:

Aliás, essa história de o professor ter de “cumprir com o programa” explicita a prioridade da burocracia. Não é o que deve cumprir a “programação”? Não é para os discentes que o planejamento é feito, qualquer seja sua concepção? Do que adianta o docente avançar no planejamento, “dando aulas para paredes”, se os alunos não avançam com ele? E ele tem de submeter o relatório sobre o esgotamento do que foi planejado a seus superiores ou, antes, tem de prestar contas à sociedade sobre a aprendizagem das crianças e adolescentes que lhe foram confiados. (ROMÃO, 2002, p. 114)

Por esta razão, é fundamental que os sistemas escolares repensem sobre de que forma o ato avaliativo vem contribuindo para a aprendizagem, ou se é apenas uma ferramenta de medida para o sistema.

Ainda dentro do que Luckesi (2002, p. 31) relata ao citar Paulo Freire (Freire, 1975) que há “dois grupos de pedagogias entre aquelas que de um lado, têm por objetivo a domesticação dos educandos e de outro lado, aquelas que pretendem a humanização dos educandos” (Freire, 1975).

Então a avaliação de hoje está mais voltada para uma pedagogia tradicional conservadora, com caráter obrigatório, autoritário, de controle do indivíduo, do que para uma pedagogia libertadora em que se coloca como modelo mais participativo, autônomo tendo por objetivo o avanço num sentido mais amplo do educando e não só a classificação de uma nota do mesmo. Dessa forma os instrumentos pelos professores utilizados como, provas ou testes, portfólios, trabalhos individuais ou em grupos, registro de passeios, frequência, etc, precisam estar pautados no caminho percorrido pelos alunos. Que estes instrumentos sejam uma forma de avaliar o desempenho do aluno, mas também de uma auto avaliação dos professores para que possam refletir sobre suas práticas educativas. Para o aluno, que haja conscientização sobre o conhecimento construído trazendo também uma reflexão como significado para sua vida.

Dentro desta realidade, Luckesi (2002, p.33) estabelece avaliação como “Julgamento de Valor”, caracterizando a avaliação em uma tomada de posição sendo ela para uma aceitação ou uma transformação. Esta afirmativa estabelece segundo o autor em primeiro lugar um juízo de valor, mediante a um objetivo, com critérios pré estabelecidos, sendo assim satisfatório ou não. Em segundo lugar, está o julgamento que será estabelecido de acordo com as características da realidade e o terceiro ponto e a tomada de decisão em que se cobra uma posição em relação ao objetivo avaliado sendo assim indiferente ou não.

Tudo isso vem se refletindo numa educação frágil, sem significado em que pais, alunos, professores e sistema, não compartilham de um único objetivo, que é o da efetiva aprendizagem. Para Luckesi (2002, p.18) a prática educativa se transformou em uma “pedagogia do exame”, um processo em sua maior parte terminal, excludente, que se desvincula de uma pedagogia do ensino/ aprendizagem.

E, conseqüentemente, essa “pedagogia do exame” a qual Luckesi (2002, p. 25e 26) menciona, consiste em uma prática centralizada em provas se pautando somente nos resultados, sem reconhecer o significado da aprendizagem. Essa pedagogia contribui para o desenvolvimento de “personalidades submissas”, ou seja, o educando acaba por submeter-se a padrões externos, um autocontrole psicológico imposto pela sociedade, modelo de avaliação escolar de forma classificatória contribuindo quase sempre de forma negativa. Socialmente falando o processo de avaliação pautado mais em reprovações do que aprovações, corroboram para a seletividade social, com uma sociedade distribuída em classes totalmente desiguais.

Relevante a todos estes questionamentos que se estabelecem em torno da avaliação, Hoffmann (2008, p. 35), argumenta até que ponto os professores são conscientes das influências teóricas em sua prática, e quais são as possibilidades de um reposicionamento que seja oposto as práticas autoritárias e sentencivas. Desta forma pode-se com base nesses pressupostos teóricos ter condução de “uma prática de avaliação construtivista e libertadora”. Ainda segundo a autora, estudantes e professores através desse processo dialógico e cooperativo podem aprender sobre si mesmo, levando esta discussão para além dos muros das escolas, ou seja, se tornando indivíduos reflexivos dentro de uma sociedade liberal e capitalista, mas que infelizmente ainda estão presos a exigências burocráticas. Portanto quando Hoffmann fala sobre ressignificar e desmitificar o processo avaliativo, significa olhar de forma consciente para a relação professor aluno, trazendo assim benefícios para a educação brasileira, superando a concepção de uma sentença, sendo esta responsável pela grande evasão escolar.

Considerações Finais

Em vista da pesquisa realizada, em concordância com determinados autores, tal estudo teve a intenção de proporcionar uma visão de como o tema Avaliação pode ser uma ferramenta de transformação, de grande contribuição para vida do aluno dentro e fora do ambiente escolar, conseqüentemente tendo um aprimoramento das práticas educativas e uma reavaliação de todo sistema escolar. Puderam-se mostrar também as possíveis formas de aplicá-las de forma conjunta e vinculada ao processo de ensino aprendizagem. Esperando ter conseguido alcançar os objetivos o qual era investigar como e por quais caminhos vem sendo apresentado, entendido e aplicado à questão da avaliação dentro do cotidiano escolar, possibilitou a percepção da importância de estar sempre se questionando a intencionalidade do tema abordado, para que não seja somente uma questão de obrigatoriedade. Que seja possível a compreensão de pais, alunos, professores e do próprio sistema escolar, tomar consciência de que não basta somente trabalhar para obter notas representativas, pois não irá agregar absolutamente valor algum na vida desses estudantes.

Referências

BRASIL. MEC. **LEI 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação; 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtiva**. 32. ed. Porto

Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica desafios e perspectivas**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANT'ANA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PARTE VIII
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO II

TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO II

A apresentação de Tópicos Especiais em Educação II é, basicamente, situar temas que tornam a educação um campo fluído, plasticamente atraente e teoricamente sustentável. Isso se deve a um fato: cada vez mais temos uma visão generalizante e holística das teorias educacionais. Tópicos Especiais em Educação II contempla temas emergentes, impactantes que colocam à prova a capacidade de manipular conceitos históricos e coletivamente construídos e, também, vislumbrar novas possibilidades conceituais.

Em “**Educação crítica: a perspectiva do educador Paulo Freire para uma educação mais libertadora**”, Ana Carolina de Paula Leal e Magda Elaine Sayão Capute, numa perspectiva filosófica da educação, trabalham a noção de *educação crítica* a partir de Paulo Freire. Não bastasse o texto ser oportuno e pertinente, nos traz o alerta de que, se quisermos uma educação mais libertadora, é fundamental que esta mesma educação seja crítica. Educação crítica entendida como aquela que se baseia na *práxis* dialética, isto é, pensamento e ação que se organizam para lançar luz na realidade dos indivíduos educados para liberdade.

Já em “**O caminhar do ensino médio – da lei 40024/61 a 13.145/2017: uma análise crítica do contexto**”, Andreza Silva Araújo e Therezinha Coelho de Souza, fazem uma análise crítica e histórica das reformas do ensino médio das últimas décadas na educação brasileira. Apoiadas pelas várias legislações que nortearam as reformas, as autoras ponderam sobre as dúvidas que a reforma mais recente criou ao invés de solucionar, os dilemas, as exclusões e as defasagens que já podiam ser notadas em 2017, ano da promulgação da lei e da finalização deste artigo. Mesmo no exercício do equilíbrio analítico, as autoras não se furtam dizer que os agentes da educação pública, profissionais, docentes, discentes e comunidade escolar, novamente foram alijados das discussões preliminares e da implementação da lei, o que deverá causar prejuízos enormes aos que dependem do setor público para sua formação educacional.

No capítulo “**Recursos pedagógicos na Educação de Jovens e adultos**”, Ana Paula de Souza Silva e Suzana Medeiros Batista Amorim, nos atualizam quando a esta modalidade de educação para o século XXI. A atualização se deve aos novos tempos que vivemos e às mudanças que esses tempos trouxeram para todos nós e nossas relações com os outros e com o mundo. É daí que emerge a necessidade de adequação de recursos pedagógicos, que contemplem os novos atores da educação de jovens e adultos e suas realidades. Segundo as autoras, a permanência na escola desses alunos desse novo tempo em mutação depende da qualidade e da criatividade, que os recursos didáticos possam oferecer.

Por fim, num caráter bastante inovador e interessante, as autoras Carolyn de Araújo Belizário e Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim, em “**Influência de animais domésticos na vida de crianças: animais que curam**”, desenvolvem o texto na perspectiva da psicopedagogia, discorrendo sobre como os animais podem contribuir em tratamentos como Atividade Assistida por Animais (AAA) e Terapia Assistida por Animais (TAA), enfaticamente no caso de crianças com variadas dificuldades e deficiências emocionais. Para as autoras, a relação que a criança estabelece com os animais pode fazer com que o controle emocional e a autoestima sirvam de base para novas aprendizagens e desenvolvimento cognitivos genuínos. O animal devidamente treinado participa ativamente do tratamento dessas crianças e favorecem no desenvolvimento de habilidades sociais e da saúde em geral.

Como afirmado acima, os capítulos nesta seção contribuem para dar conta de temas que são emergentes e pulsantes para a educação. Os textos não ousam ser definitivos, no entanto, todos abrem boas trilhas para novas caminhadas.

Luther King de Andrade Santana

EDUCAÇÃO CRÍTICA: A PERSPECTIVA DO EDUCADOR PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS LIBERTADORA

Ana Carolina de Paula Leal³⁹
Magda Elaine Sayão Capute⁴⁰

Introdução

A expressão “Educação Crítica” em sua grande parte vem do entendimento intelectual do Educador Paulo Freire. A expressão é usada para auxiliar os discentes a serem indivíduos questionadores críticos para assim, conseguirem negociar, relacionar e argumentar seus direitos na sociedade em que estiverem inseridos. Através de um trabalho dinâmico, que levem em consideração os diferentes saberes e as vivências de seus educandos, o professor deve trazer a proposta de uma Educação que desenvolva a autonomia e capacidade de construção de conhecimento nos indivíduos com habilidades questionadoras e reflexivas diante do mundo que os cerca.

[...] A educação crítica libertadora intenciona a realização de manter conectadas as atividades educacionais mantendo uma justiça social e econômica unidas de forma a preservar os direitos humanos de sociedade democrática para que haja a ampliação de entendimentos críticos e práticas libertadoras, objetivando transformar a sociedade e as pessoas progressistas. (TEITELBAUM, 2011, p. 1).

Esta atitude faz com que haja uma ruptura com a concepção de uma percepção falsa da realidade, as quais levam como pressuposto que a forma de organização educacional seja direcionada para uma sociedade justa. Além de que o entendimento mais profundo da pedagogia crítica está baseado cada vez mais no entendimento das inúmeras importantes situações que seguram as relações de exploração e dominação em nossa sociedade. Apple, Au e Gandin (2011) a respeito da cultura de opressão dizem que assuntos referentes à política de redistribuição (processo e práticas econômicas de extorsão) e a política da identificação das lutas culturais contra a imposição e luta pelo reconhecimento tem de ser consideradas coletivamente.

Estudo esse que apresenta o pensamento de Paulo Freire sobre uma pedagogia crítica tendo por objetivo somar e para que acontece uma educação direcionada a libertação do indivíduo, das classes dominantes em questão, onde os cidadãos possam exercer seus direitos buscando mais justiça social, de forma igualitária e democrática. O trabalho será realizado com a metodologia de cunho explicativo, focando na leitura de obras, artigos e autores tais como: Freire, Teitelbaum, Giroux. dentre outros.

³⁹ Formada em Curso Normal pelo Instituto de Educação Thiago Costa. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

⁴⁰ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras (1982). Especialização em Pós-Graduação - Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras (1994). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2012). É Doutoranda em Pedagogia Sistêmica pela Universidade Multicultural do México. Atualmente é professora - assistente dos Cursos de Pedagogia e Serviços Públicos da Universidade Severino Sombra, assim como Coordenadora do Curso de Pós Graduação de Gestão de Pessoas da Universidade Severino Sombra, diretora geral de programas e projetos - Secretaria de Estado de Educação, professora auxiliar da cadeira de didática da Universidade Veiga de Almeida, Secretária Municipal de Educação de Vassouras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Gestão.

1 A Pedagogia de Paulo Freire numa Visão Crítica

Paulo Freire desenvolveu um trabalho pedagógico que presunha a educação como uma atitude de liberdade através do qual o indivíduo se torna agente que opera e transforma o mundo. Então, a educação é uma busca permanente onde o próprio ser humano transforma o mundo com o entendimento de que só será possível essa transformação com o rompimento de uma ideia de percepção falsa da realidade. Entendendo que a exploração das pessoas imposta por uma classe dominante leva ao analfabetismo e não na falta de capacidade de aprendizagens de alguns segmentos da sociedade ou atraso tecnológico.

A proposta educacional de Paulo Freire propaga a ideia de que maneiras tradicionais de educação atuam basicamente para tencionar e desenformar grupos oprimidos. Essa prática tem como produzir e manter uma “cultura do silêncio” (GIROUX, 1997, p. 48). Diversos especialistas educacionais críticos, entendem que a teoria tradicional elimina questionamentos relevantes com relação ao pensamento, domínio e autoridade. E instituição escolar não possibilita condições de fortalecimento ao próprio educando de uma maneira geral.

Sobre a diferença de pensar entre os intelectuais críticos em relação aos teóricos tradicionais, Giroux expõe que:

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escola público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana. (GIROUX, 1997, p.148).

Nessa visão diferenciada da sociedade e da educação, os institutos educacionais são vistos dentro da linguagem crítica e da dominação. O estudo prioriza tornar com que a escola reflita o papel da educação docente no processo ensino-aprendizagem, onde haja o espaço para se fazer uma análise sobre o papel social da escola, reavaliando a formação dos docentes, a proposta pedagógica, o currículo, tendo como referencial a teoria do educador Paulo Freire. A escola freiriana objetiva redimensionar o seu pensar, as suas ações pelo entendimento de todos os envolvidos na escola (comunidade escolar, professores, equipe pedagógica, pais de alunos, funcionários e direção) espera da escola enquanto função social. É uma pedagogia crítica pautada na qualificação dos professores e alunos a compreenderem criticamente e de forma consciente sua relação com o mundo em que vivem.

No meio das variadas linhas de pensamentos críticos educacionais desenvolvidos a partir de um método histórico de acordo com os diversos pensadores encontramos no Brasil a pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. Sua proposta educacional aumenta a ideia de que as diversas maneiras tradicionais de educação atuam basicamente objetivando alienar as classes oprimidas. Freire fez um estudo sobre a natureza reprodutora da cultura que imperava na época tendo explorado meticulosamente o seu funcionamento através de normas sociais e textos específicos. Essa cultura objetiva gerar e manter uma “cultura do silêncio” (GIROUX, 1997, p.148). Essa educação libertária possibilita e incentiva a resistência contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro da escola, oportunizando os estudantes a se transformarem cidadãos portadores de conhecimento e coragem para lutarem por seus direitos sem angústia, mas com esperança.

2 Paulo Freire e a Emancipação Social através da Educação

Usando um linguajar crítico, Giroux (1997, p. 1) explica que Paulo Freire criou uma

prática educacional constituída na relação entre a teoria crítica radical e os imperativos do comprometimento e a resistência radical. Através das experiências que realizou em diversos países, criou a fala da multiplicidade da autoridade dominante, argumentando que a autoridade dominante não é somente deter uma única classe, não aceitando que exista uma única forma de opressão. Sendo assim ele destaca vários modos de sofrimento inserido dentro das diferentes camadas sociais referente as diversas formas de opressão. E conseqüentemente criando várias formas diferentes de descontentamento coletivo.

Percebendo que as várias maneiras de opressão não reduzem a dominação de classes, Paulo Freire afirma que uma sociedade tem várias relações diferenciadas nas quais indivíduos agrupados nelas podem se opor e se reorganizar, pois a opressão é mais do que isso, simplesmente um poder majoritário de um grupo sobre o outro. Em cima desse pensamento, Giroux expõe que para Paulo Freire:

[...] a lógica da dominação representa uma combinação das práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca tem sucesso total, sempre incorporam contradições, e estão sempre sendo disputadas dentro das relações assimétricas de poder. (GIROUX,1997, p.146)

Uma maneira de resistência que une as linguagens críticas da possibilidade, além de simbolizar a necessidade de um comportamento, torna o político por parte dos professores, isto é, levar a conscientização crítica aos projetos sociais na tentativa de eliminar as maneiras de oprimir, desenvolvendo também uma profunda crença para impedir as desigualdades sociais com o propósito de humanização da própria vida, é a educação vista pelos olhos de Paulo Freire.

O entendimento dessa pedagogia em sua dimensão prática, política ou social requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire pleno aprendizado no instante que comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. A sociedade oprimida poderá encontrar nessa concepção educacional uma consistente ajuda ou talvez um caminho para uma educação mais libertadora e democrática.

Esses aspectos ressaltam a característica libertadora da pedagogia de Freire, mantendo a certeza de que subtrair do indivíduo a sua consciência e retirar a vontade de mudar o mundo é opressivo. Para uma educação genuinamente libertadora se faz fundamental, uma medida consciente a fim de modificar a realidade em que estamos inseridos. A conversa é a condição central na pedagogia crítica e libertadora de Freire. Au esclarece que:

[...] a pedagogia libertadora de Freire [...] gira em torno de uma ideia central de *práxis* (ação consciente) em que os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade (AU, 2001, p. 251)

O significado de emancipação segundo Freire é dizer das formas diferentes, de opressão, dominação e exclusão no mundo, portanto o processo emancipatório dentro desta ótica ocorre de um querer político que assume um futuro voltado para a transformação social. Freire também chama a atenção para o multiculturalismo, ressaltando que a individualidade de cada um significa dizer que tudo está em constante transformação e interação, sendo assim não existe futuro a priori, criticando os intelectuais de esquerda que acreditavam que a emancipação da classe oprimida teria como uma obrigação histórica. Esse pensamento implica na visão do indivíduo como “histórico e inacabado”. Uma sociedade democrática tanto a neutralidade quanto a manutenção da sociedade perversa vai sendo colocados entraves como emergência da consciência de classe e organização da luta pela emancipação.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire entre outras coisas fundamentais coloca:

“Se os homens são produtores desta realidade e se está, na inversão de *práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2005, p 16). A atenção aqui mencionada trará a sua expressão praticamente no laço social consciente dos atores no processo educativo, quem como objetivo em primeiro lugar a libertação dos oprimidos. Apesar de que ainda existam professores voltados para luta pela causa dos oprimidos, ainda existe muito deles contribuindo mesmo sem a dominação, enfatizando a concepção bancária de educação.

Aquilo que é dito acima se refere a uma das primícias da pedagogia do oprimido, é o reconhecimento do educando como um indivíduo agente do próprio processo educativo que movidos pelos interesses e escolhas age com intencionalidade que dá sentido ao mundo. É o reconhecimento da inserção do educador e do educando na luta de classes com a intenção de assumir posição na luta entre o oprimido e o opressor, contrariando a função do educador bancário, isto é, educadores na posição de detentores do conhecimento e os educandos na posição de objetos. O processo de conhecimento conforme a concepção freiriana, ainda não é a conscientização e muito menos da oportunidade à construção da emancipação da sociedade. A conscientização se fundamenta na atitude reflexiva de cada um no entendimento de Freire, isto é, a compreensão é um compromisso histórico-político-social as pessoas podem assumir o papel de um renovado significado de reconstrução do mundo dentro de uma relação consciência e realidade. Paulo Freire complementa tal pensamento afirmando:

[...] Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p. 16)

Sendo assim é possível estabelecer um diálogo entre o pensamento de Bourdieu e Paulo Freire, onde podemos admitir que a imposição das regras e os costumes dos grupos dominantes constituem-se como fenômeno cultural e social. Dessa forma, uma ação cultural e emancipadora deve permitir aos indivíduos a autenticidade através da qual este indivíduo possa enfrentar cultural está dominação. Segundo Paulo Freire “os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas introjetadas nele” (FREIRE, 1967, p. 44). Analisando os aspectos aqui apresentados que criam as características libertadoras da pedagogia de Freire, o educador progressista tem o papel de trabalhar com os seus educandos de maneira que ocorra a composição de um método onde impere o diálogo e a contestação. Faz-se necessário que o professor se identifique como indivíduo consagrado e capacite para que seus alunos se identifiquem também como autores e geradores de seu próprio futuro fazendo com que eles se tornem qualificados para ponderar, reprovar e considerar seu papel no meio em que vive, de modo a diminuir a sua alienação diante dos problemas, desigualdades sociais, procurando ser emancipado enquanto sujeito.

3 Autonomia da Educação: Aspectos Indispensáveis para a Superação da Alienação

O importante é fazer uma análise sobre questões acerca dos rumos que precisam ser percorridos para a formação de cidadãos conscientes, sendo capazes pensar por si mesmo e elaborar suas próprias impressões sobre a sociedade que o cerca.

Paulo Freire denuncia constantemente em toda a sua obra, a forma alienada em que estão os sujeitos na sociedade baseada no capital. Sendo assim essa forma alienada para Freire, só se deixaria de existir no momento que houvesse uma discussão e um confronto prático e libertário. Dessa maneira, a atitude reflexiva cria oportunidade para a conversa e a discussão sobre o mundo. O pensar crítico é o pensar certo, que deve objetivar uma educação libertária, que discutindo os problemas e as circunstâncias de vida do indivíduo, incita para o

combate e a procura das circunstâncias das vidas desumanizadora. O trabalho de transformar e dar significado ao mundo, é igual a transformar e significar o homem e a mulher.

Uma educação que pretende superar a alienação tem que ser uma educação que vá além de ensinar pessoas apenas a lerem e repetirem palavras, as co-ensinem a lerem criticamente o seu mundo para que os educandos se tornem indivíduos críticos, criativos e contestadores através de uma prática de crescente reflexão conscientizada e o educador comprometido em assessorar os educandos de dentro para fora e de baixo para cima a se tornarem capazes de serem construtores de uma nova cultura, à partir de novas práticas coletivas. Esses aspectos moldam o caráter libertador da pedagogia de Freire, o qual permanece sobre a afirmativa de que subtrair do sujeito a sua consciência e subtrair o seu direito de transformar o mundo, é opressivo.

É preciso uma atitude consciente a fim de transformar a realidade em que estamos inseridos. AU (2011, p. 251) esclarece que,

[...] é o processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre as realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais.

A concepção de autonomia da educação de Paulo Freire se encaixa também no modelo crítico e libertador, onde alunos e professores não são totalmente iguais. O professor usa autoridade e guia o processo de aprendizagem, mas sem autoritarismo. A superação da alienação levando em consideração os aspectos modificadores do caráter libertador da pedagogia de Paulo Freire significa dizer que o professor progressista, trabalha com seus alunos de maneira que haja um processo baseado no diálogo e na problematização, com a busca à superação de uma educação tradicional baseada na alienação dos indivíduos. Em suma, a pedagogia crítica abre horizontes e possibilidades para o indivíduo conhecer e exercer a liberdade tornando-se capaz a construí-la com responsabilidade na busca da igualdade social, com intuito de garantir seus direitos, respeito e dignidade, e principalmente o fim das injustiças sociais e da opressão. Em relação à autonomia, Paulo Freire por sua vez, considera que a autonomia é a capacidade e a liberdade de construir o que lhe é ensinado. E não descarta a responsabilidade do professor quando diz que este deve respeito à autonomia, a identidade e a dignidade do aluno. Para ele a autonomia é o ponto de equilíbrio entre vertentes de autoridade e de liberdade no processo educativo, de jeito a legitimar cada uma.

Quando pensamos em autonomia, o conceito de Paulo Freire é de que ensinar não é transferir conhecimento, mais criar possibilidades para a sua própria construção. A autonomia pressupõe está relação de interlocução e situações de aprendizagem cooperativas e solidárias. Neste processo presume-se que está relação de diálogo e aprendizagem coletiva e solidária. Neste método a atuação do professor é o fundamental como mediador do ensino-aprendizagem para dar um formato estético e ético ao ato de ensinar. Paulo Freire defendia uma pedagogia que possibilitava ao indivíduo ter autonomia, pois para ele a educação libertadora precedia de a evolução capacidade do indivíduo criar as suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e a compreender-se como sujeito da história. A autonomia é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e para a criação de condições de participação política, onde pessoas tenham vez e voz e consigam expressar que modelo de sociedade é melhor para si e para a sociedade em que estão inseridos.

A pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996) é o lugar onde Paulo Freire escreve e reflete sobre esse conceito colocando sobre princípio pedagógico para educadores progressistas. Educar para construir subjetividades autônomas requer uma pedagogia que dá oportunidade aos alunos aprender a pensar e identificar os vínculos de autoridade inerentes ao

processo social e político.

Considerações Finais

O presente artigo permitiu apresentar durante a pesquisa algumas considerações sobre a perspectiva crítica de educação e libertadora, representada pelo educador Paulo Freire. Minha reflexão sobre o tema abordado me permitiu perceber que a forma tradicional de educação serve para submeter e alienar as classes oprimidas da sociedade. Para uma possibilidade de superar esse padrão tradicional de educação, a pedagogia crítica representada por Freire, pode auxiliar na superação e na resistência a essas formas de cultura da classe dominante, que são formas opressoras e reprodutoras. Através dessa educação libertária é possível capacitar educadores e educandos a desenvolverem uma compreensão crítica e consciente de qual é a sua relação com o mundo.

No pensamento freiriano, para o funcionamento da emancipação e mudança social, o diálogo é fundamental para que haja o combate contra as injustiças econômicas, políticas e principalmente sociais. Resumindo, a pedagogia crítica mostra caminhos e possibilidades para o indivíduo conhecer e exercer a liberdade tornando-se capaz de construir de maneira possível uma igualdade social, a garantia de seus objetivos, o respeito à dignidade humana, o fim das injustiças sociais e da opressão. Finalizando, Paulo Freire a partir da “Pedagogia da Autonomia” direciona o fazer docente, evidenciando a responsabilidade e ética que o mesmo deve ter na práxis pedagógica, colocando em suas próprias mãos a responsabilidade de formar sujeitos autônomos e eficientes de maneira que respeitem suas experiências prévias, concedendo-lhes uma educação transformadora e progressista.

Referências

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L.A. O mapeamento da Educação Crítica. *In*: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A (Org.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. *In*: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KIELING, J.F. Alienação. *In*: REDIN, E.; STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSSATO, R. Práxis. *In*: REDIN, E.; STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. *In*: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

O CAMINHAR DO ENSINO MÉDIO - DA LEI 4024/61 A 13.145/2017: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CONTEXTO

Andreza Silva Araújo⁴¹
Therezinha Coelho de Souza⁴²

Introdução

O ano de 2017 trouxe muitas mudanças nas legislações em várias esferas. Tais alterações refletiram na educação, mais precisamente no ensino médio. A proposta da lei 13.145/2017 (BRASIL, 2017) visa uma reforma em toda a estrutura da última etapa da educação básica. Mudanças essas que serão bastante significativas no futuro próximo.

A escolha do tema se deu após uma conversa com uma professora de história da rede estadual que alegou o fato das opiniões estarem divididas e a falta de esclarecimento do que realmente está sendo proposto no texto da legislação. Percebendo as dúvidas advindas da publicação da lei, sentimos a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre o tema, incentivando uma reflexão crítica sobre as consequências possíveis.

Assim foi analisada toda a parte histórica e legislativa dessa etapa da educação, em seguida foi desenhado o perfil do ensino médio em cada uma das legislações que o regulamentou para descobrir como foi montado esse novo perfil em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Buscou-se também referenciais em autores como Niskier (1989), Aranha (1996) e revistas como *Veja* (2018), *Nova Escola* (2018), matérias de *sites* que tem por finalidade discutir a educação como a UNDIME (2018) e o CNTE (2018), dentre outros. Por fim, estudamos depoimentos de pessoas que estiveram presentes nas audiências públicas.

1 O Ensino Médio na Conjuntura Sociopolítica e Educacional

Ao estudar sobre a década de 60 no país, percebe-se que o momento socioeconômico e político da época foi marcado por oscilações consideráveis. A polarização do mundo pelo capitalismo e socialismo da Guerra Fria afetou diretamente a economia e a política nacional. Foi um período marcado por uma crise econômica de grande expressão.

Em 1961, foi promulgada a lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), trazendo consigo um desenho para o ensino médio que visava exclusivamente o ingresso no mercado de trabalho. Essa modalidade era subdividida em colegial (com duração de três anos) e ginásial (com duração de quatro anos). Apesar de terem extensões diferentes, ambos incluíam também o ensino técnico e suas quatro áreas de formação (industrial, agrícola, comercial e formação de professores).

Porém, como declara Werebe (1994), “[...] como o número de escolas existentes no país era insuficiente, a procura da mão de obra especializada excedia muito o número de operários e técnicos diplomados [...]”.

⁴¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras. Pós-graduanda em direito educacional pela Faculdade Venda Nova dos Imigrantes. Professora II, na rede municipal de Barra do Piraí e Professora I na rede municipal de Piraí.

⁴² Professora Titular e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, Docente do Curso de Pedagogia, Diretora Adjunta dos Cursos Técnicos do Colégio Sul Fluminense de Aplicação. Inspetora Escolar – SEEDUC, Mestre em História Social (USS). Pós-Graduação em Inspeção Escolar (FINOM) e Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras).

Assim, a educação e a formação acadêmica foram vistas como uma ou talvez a única forma de escapar da pobreza extrema, fazendo com que o indivíduo pudesse crescer na sociedade.

Dez anos depois, em 1971, a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi promulgada e devido ao grande número de artigos que a mesma revogou da legislação anterior, ficou conhecida como a Revolução pela Educação. Apesar de seu texto ser voltado para uma formação mais completa (humanista e técnica), na prática muita coisa não saiu como esperado.

Assim como em 1961, a infraestrutura não era suficiente para atender a demanda de alunos do ensino médio da época. Além disso, faltavam também professores com a qualificação para ministrar o ensino técnico.

Como consequência dessa fragilidade, o ensino começava a ser sucateado para as camadas menos favorecidas da sociedade. As escolas públicas recebiam ajuda da iniciativa privada que, por sua vez buscava a formação de uma mão-de-obra barata, mas que atendesse as necessidades das indústrias e empresas.

Já em 1982, a LDB sofre nova reformulação, tirando a obrigatoriedade da formação profissionalizante do ensino médio, fazendo com que o foco ficasse apenas na preparação para o mercado de trabalho. Assim, dez artigos, que normatizavam a profissionalização como parte substancial da última etapa da educação básica, foram revogados.

Importante salientar também que nessa década, o país vivia uma transição política influenciada por países como a Inglaterra, que começava a se firmar na política neoliberal. Por aqui, começava-se uma busca por uma democracia mais consolidada, afinal, ainda havia muito do regime militar intrínseco na sociedade. Assim, entende-se que a educação e suas oportunidades seriam uma forma de reafirmar uma política igualitária. Mais tarde, em 1988 a Constituição Federal garante não só o acesso à educação, mas também a permanência na escola, porém,

Aos filhos e filhas das classes populares, a igualdade de condições e, principalmente, a permanência na escola não se efetivam numa sociedade em que as condições sociais dos diferentes grupos que a compõem são de fato desiguais. (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012, p. 7).

Mesmo com a garantia assegurada na maior legislação do país que nesse momento buscava consolidar a sua democracia, havia uma desigualdade na qualidade da educação ofertada aos educandos de classes sociais diferentes. Isso apenas reafirmava que uma formação de qualidade ainda era um privilégio daqueles que tinham melhores condições financeiras.

A década seguinte foi de mudanças bastante expressivas na educação básica de um modo geral, e claro, influenciou diretamente na sua última etapa. Com a Lei 9394/96, promulgada no dia 20 de dezembro, o ensino médio foi remodelado, pois já se idealizava a universalização da educação uma vez que o índice de pessoas que conseguiam terminar a educação básica era menor que 10%.

Desde que essa legislação foi promulgada, várias alterações foram feitas, fazendo com que o ensino médio fosse ganhando novas interpretações. Assim, apesar de garantida a formação para o mercado de trabalho, a ideia de sua articulação com o ensino regular ficou enfraquecida uma vez que, desde 1982, foi retirada do ensino médio essa obrigatoriedade. Já no texto original da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo que fala especificamente do ensino médio e da formação profissional percebe-se que há interesse que a mesma aconteça articulada ao ensino médio, porém como a escolarização técnica passou a ser facultativa, sua articulação foi relegada a segundo plano pois demanda maior investimento das instituições escolares e do governo, no caso das escolas públicas.

Essas mudanças ocorrem até hoje, acompanhando a dinâmica da economia e da

política nacional, pois o ensino médio precisa formar o aluno de acordo com as demandas socioeconômicas e políticas do momento presente. Da década de 90 em diante percebe-se que tanto a política como a economia passaram por oscilações drásticas e as políticas educacionais começaram a ganhar caráter partidário ao invés de governamental.

A exemplo disso, em 2017, depois de uma crise no governo brasileiro, foi sancionada e promulgada uma reforma significativa na estrutura do ensino médio, visando uma “otimização” do ensino médio para que o estudante possa ingressar mais rápido no mercado de trabalho e já com uma formação técnica e estude apenas as áreas do conhecimento ligadas ao curso pretendido no ensino superior. No capítulo seguinte, será tratada a legislação desta reforma, bem como a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio.

2 Ponderações acerca da Lei 13.145/2017

A reforma do ensino médio abriu muitas discussões no Senado no ano de 2016. Pela lógica, todas essas mudanças deveriam ser discutidas por seus principais agentes, ou seja, a comunidade escolar, como é feito em outros países que obtiveram êxito.

Todas as Reformas Curriculares no Brasil e em outros países indicam que elas precisam ser construídas no diálogo com a sociedade como um todo (incluindo gestores e especialistas) e, especialmente com professoras/es e comunidade escolar. A MP é, ao contrário, parcial em seus diagnósticos e perspectivas. Não se alimenta do debate educacional, ao contrário, tenta silenciá-lo. (FAE/UFMG, 2017).

Em um primeiro momento, a ideia era que houvesse momentos de debates nas escolas, o que não funcionou na prática. Um grupo muito reduzido de representantes foi ouvido. E esse grupo não incluía representantes das categorias mais significativas, ou seja, professores e alunos das redes públicas de ensino, os quais seriam ou serão mais afetados.

No caso do ensino médio, o “resultado” envolve várias coisas diferentes para pessoas diferentes, como a conclusão de um ciclo, a obtenção de uma habilitação profissional ou a chance de êxito em um curso superior. No Brasil, o simples fato de concluir o ensino médio já é um feito a ser comemorado. Mas isso é algo que se mede em um espaço de tempo que leva alguns anos. Neste momento, não dá para saber. (VEJA, 2018).

Aparentemente, a reforma visa beneficiar os estudantes do ensino médio e otimizar o aproveitamento dos estudos, garantindo a rápida inserção no mercado de trabalho. Dados estatísticos do MEC/ INEP no ano de 2015 apontam para um fator bastante interessante: Em sua maioria, os atendimentos do EM são realizados em escolas públicas.

Os jovens brasileiros, em sua maioria, apresentam o histórico de começar a trabalhar muito cedo. Esse fator leva muitos ao abandono escolar, a taxas consideráveis de reprovação e até mesmo a evasão escolar. Vale a pena aqui ressaltar que há diferença entre a evasão e o abandono.

A Lei 13.145/2017 traz em sua redação as mudanças que ocorreram a partir de sua validação. Tais mudanças perpassam o ambiente da escola e inferem em esferas como a questão econômica e a PEC 55, que limita o teto dos gastos públicos, tornando-se uma incógnita.

Por lei, as escolas devem ter laboratórios para aulas práticas principalmente para os cursos de caráter profissionalizante, porém, ao analisar os dados do TCU, percebe-se que há um número considerável de escolas que sequer tem infraestrutura básica para atender os alunos. Assim, a alternativa mais viável seria o investimento das iniciativas privadas.

Tendo o patrocínio de empresas e indústrias para a parte de laboratórios, há formação de mão de obra em preço mais acessível para que todo esse mecanismo funcione. Mas como toda empresa ou indústria visa lucro, a proposta acaba por dar a eles uma “mão de obra” barata e com retorno rápido, financeiramente falando.

Para que os alunos do ensino médio possam ficar em tempo integral, é preciso que se tenham os laboratórios e as salas de aula para que possam ser ministrados os itinerários formativos no contraturno. Porém, a realidade das escolas brasileiras nos mostra que por vezes, a mesma sala é usada para turmas em dois turnos e, seguindo essa lógica, seria necessário dobrar o número de salas.

Ainda nesta análise, deve-se levar em conta a proposta da PEC 55 que limita o teto dos gastos públicos e assim, afetando diretamente a receita da educação. Se sem a redução de gastos ainda é possível ver que muitas escolas não apresentam o mínimo das instalações necessárias, imagina-se o funcionamento em situação duvidosa.

Infelizmente ou não, nesse momento é preciso pensar a educação como um negócio que pode ou não ser lucrativo. Investir ou não na formação técnica e rápida para os discentes do ensino médio, tanto da rede particular quanto da pública, requer ponderar sobre o superávit. Nesse caso, é preciso que o “caixa” feche com saldo positivo para que mais empresas se interessem em financiar a formação técnica a nível médio e assim, seja de fato algo que abranja uma porcentagem considerável dos estudantes brasileiros.

Algo muito preocupante também é sobre a formação do docente para atuar no ensino médio reformulado já que a Lei 13.145/2017 abre margem para a contratação de professores com o notório saber.

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36; (BRASIL, 2016).

Em uma ótica geral, o ingresso de professores com notório saber aponta para uma desvalorização da formação acadêmica para o exercício da docência, uma vez que o certo seria que os profissionais fossem licenciados em sua área de atuação e não que seu credenciamento viesse por meio de suas experiências.

Observados os fatos citados nesse capítulo, somos levados a uma reflexão sobre o a real pretensão da reforma do ensino médio. Como a educação na última etapa da educação básica será tratada a partir da validação da lei? Qual será o efeito das alterações na LDB 9394/96? Qual será a organização curricular e a matriz de conteúdos adotada nas escolas, tendo em vista que os contextos são totalmente diferentes? Sobre este último será a base da discussão do próximo capítulo: A Base Nacional Comum Curricular do Ensino médio.

3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Até agora, muito se falou sobre a BNCC (BRASIL, 2017) para a educação infantil e para o ensino fundamental. Houve movimentações e estudos dentro das escolas para que as propostas curriculares, sejam elas da rede pública ou da rede privada, fossem alinhadas aos ideais da base. Há de se concordar que em muitas unidades escolares a base foi uma novidade.

A grande polêmica da proposta da BNCC (BRASIL, 2017) do ensino médio é a sua estruturação. Ao contrário dos segmentos anteriores, onde ainda tinha a separação por disciplinas, no ensino médio o formato seria apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática) e os itinerários formativos, onde as demais disciplinas estariam divididas de

acordo com a área de interesse do aluno, seja para sua vida profissional ou para o ingresso no ensino superior.

Consequentemente, a fragmentação em itinerários formativos acarreta certa mudança nos objetivos das áreas do conhecimento. Em grande parte, tal mudança também se deve a reforma do ensino médio, aprovada em 2017 a qual dá forte ênfase a sua influência na vida do aluno como ser economicamente ativo. Com as demandas socioeconômicas e políticas da atualidade, quanto mais rápido o jovem ingressar no mercado de trabalho, mas rápido a economia cresce.

A BNCC (BRASIL, 2107) do ensino médio, em estudo, reforça e afirma a otimização da trajetória escolar, seguindo a lógica de uma formação rápida para que se possa começar a trabalhar ou ingressar no ensino superior mais cedo. As carreiras de sucesso passam a ser almejadas cada vez mais cedo, um cargo que, anteriormente seria ocupado por uma pessoa de 45 ou 50 anos, hoje, é disputado por um indivíduo com idade entre 25 e 35 anos.

Seguindo ainda, a mesma linha de raciocínio, se realmente houver essa otimização, com certeza o currículo será “enxugado”, o que quer dizer que alguns ou vários conteúdos serão excluídos da matriz curricular. Este fato se deve a carga horária de 1800 horas, que já foi ultrapassada em diversas escolas e até mesmo, secretarias de educação.

A nova Lei do Ensino Médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? Quantos conhecimentos serão excluídos? (CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, 2018).

Isso pode acarretar uma série de consequências no aprendizado do aluno, principalmente para aqueles que pretendem cursar o ensino superior. Se com a carga horária atual, a escola nem sempre consegue contemplar todos os conteúdos de sua proposta curricular, a tendência é tornar o processo ainda mais difícil com uma redução significativa desse tempo. Se a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) assegura em seu art. 2º “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”, pode-se pensar que a atitude de reduzir a carga horária e o número de disciplinas obrigatórias, como apresenta a BNCC (BRASIL, 2017) do ensino médio e a Lei 13.145/17 (BRASIL, 2017) é uma violação aos direitos básicos e essenciais do aluno.

A oneração do direito também esbarra na questão de que as escolas não têm a obrigação de ofertar todos os itinerários, o que, nas escolas de áreas não centrais, reduz drasticamente as opções de escolha e, portanto, as oportunidades pós-ensino médio. Assim, a base que deveria reduzir o reflexo das desigualdades socioeconômicas entre os jovens, só faz com que ela possa ser cada vez mais explícita.

E a criação de cinco itinerários formativos, que seriam áreas de aprofundamento à escolha dos alunos para cursar nos outros 40% do currículo. Apesar disso, as escolas têm a obrigação de ofertar o mínimo de um itinerário, o que restringiria as opções de aprofundamento dos alunos e a proposta de flexibilização do Ensino Médio. (NOVA ESCOLA, 2018).

Do mesmo modo que a BNCC (BRASIL, 2017) do ensino fundamental, já aprovada, a base do ensino médio também conta com uma parte comum e uma parte diversificada, sendo os itinerários formativos contemplados em 40% da carga horária no decorrer dos três anos referentes a etapa do ensino médio. Mas se não há a exigência da oferta dos mesmos, seria justo que parte dos 40% da carga horária fossem revistos para que não houvesse defasagem na educação de quem não pode estar em uma escola central onde há grandes chances de existir

um oferecimento maior de itinerários formativos que possam auxiliar tanto na inserção no mercado de trabalho quanto no ensino superior.

A parte introdutória da BNCC tenta legitimar seu conteúdo fazendo menção a inúmeros conceitos de igualdade, diversidade, equidade, bem como ao pacto federativo e ao regime de colaboração. Porém, na prática, sua aplicação está condicionada a 1.800 horas de uma etapa escolar prevista para alcançar 4.200 horas em 2022. Ou seja: a formação comum dos estudantes do Ensino Médio, após a implementação integral da Lei 13.415, corresponderá a menos da metade da carga horária geral. (CNTE, 2018).

Como é possível observar no trecho supracitado, há grande probabilidade de prejuízo na formação do discente. Embora a ideia da proposta da reforma do ensino médio seja a otimização do tempo de estudo bem como seu aproveitamento, uma redução tão significativa de carga horária com certeza faria com que a matriz curricular, que já não atende mais os anseios da demanda social, ficasse ainda mais deficitária.

As divergências abrangem os mais diferentes fatores como infraestrutura, recursos humanos, material didático e paradidático, contexto local, dentre outros aspectos. Há a questão da formação do docente, pois é muito comum ver pessoas dando aula sendo licenciadas em outras áreas, como por exemplo, um professor de física que leciona matemática pelo fato de serem áreas afins. Nota-se que tal decisão em nada agrada os docentes que atuam nesta etapa da educação básica.

Mesmo que esse docente tenha competência, a questão de não ser formado na área que leciona, influencia e muito na qualidade da aula. É preciso pensar na possibilidade da docência por notório saber, algo que muito desvaloriza os professores que investiram em uma formação específica para lecionar. No momento em que se encontra o cenário educacional, precisam se preocupar com a manutenção de seu emprego, sendo preciso aderir a flexibilizações.

Apesar de toda a polêmica, a flexibilização do ensino médio ainda permite uma pequena autonomia para a escola. Se a equipe gestora, juntamente com o serviço de orientação pedagógica e o corpo docente adaptarem a sua proposta, há uma chance de que não haja oneração na formação acadêmica do aluno do ensino médio. Sendo assim, podemos pensar e acreditar que há

[...] possibilidade de oferta integrada da BNCC com os 6 itinerários formativos – e a própria BNCC aponta a possibilidade de ambos os conteúdos (comuns e flexíveis) serem ministrados ao longo dos três anos –, razão pela qual a luta escolar deverá caminhar nesta direção. (CNTE, 2018).

Para que esse mecanismo funcione, é preciso que o currículo elaborado seja embasado em conteúdo de relevância tais como os que são abordados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos processos seletivos para empresas e nos conhecimentos básicos para a formação profissional desde o primeiro ano do ensino médio e não apenas no segundo semestre do último ano. Muitas escolas adotam currículos que abordam os conhecimentos prévios para o ENEM apenas depois do recesso de meio de ano.

Como já mencionado, a ideia de um ensino médio que encaminha para o mercado de trabalho não é algo inédito, afinal a Lei 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961) em sua redação explicitava exatamente esse perfil: uma formação de qualidade duvidosa e o ensino básico para o mercado de trabalho como mão-de-obra de baixo custo.

Em primeiro lugar, a reintrodução da dicotomia curricular no Ensino Médio (parte comum e parte flexível), ressuscitando o antigo decreto 2.208/97,

agora em forma de Lei 13.415, interfere sobremaneira na oferta regular de ensino com qualidade (pois admite todo tipo de convênio privado para formação profissional fora da escola). (CNTE, 2018).

Não seria espantoso ver que enquanto nos grandes centros, jovens estariam cursando o máximo de itinerários possíveis para que pudessem ocupar os melhores cargos dentro de empresas ou ingressarem nas faculdades mais consagradas, os jovens das áreas não centrais teriam de se contentar apenas com o que lhe fora oferecido, vindo a se tornar mão de obra da construção civil, secretárias e outras funções menos privilegiadas. Fato é que professores e alunos de todas as classes sociais e, principalmente das escolas públicas deveriam ter sido ouvidos, mas na prática, é notório que uma pequena parcela que não representa a maioria do corpo discente e docente do ensino médio foi ouvida para a elaboração da BNCC (BRASIL, 2017) correspondente a essa etapa da educação. É compreensível que uma grande quantidade de alunos, professores e membros da comunidade escolar não sejam favoráveis a tal reforma, uma vez que fica clara a mercantilização da educação e os interesses econômicos de empresas em conseguir mão de obra a baixo custo e rápido retorno.

O que tem sido divulgado é que o clima dentro das audiências não tem sido muito favorável a ação. As partes não conseguem se ouvir, cada um quer defender aquilo que é de seu interesse e assim, o texto da BNCC do ensino médio (BRASIL, 2017) segue com aberturas e interpretações dúbias.

O texto, que foi entregue há sete meses pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação até então não foi votado por uma série de eventos tais como adiamento de audiências, eleições e até mesmo os protestos para que haja alterações na redação final. Mesmo assim, seguiu para o CNE em aberto para que fosse votado e isso causou grande revolta em professores e alunos.

Pretende-se, no capítulo seguinte, explicitar um parecer em linhas gerais de como se deram as audiências públicas, buscando entender os motivos pelos quais os professores são favoráveis ou contrários à reforma do ensino médio e a estruturação de sua base curricular, através de argumentos baseados em suas experiências, práticas e visão de mundo, tendo como principal interesse, a vida acadêmica e futuramente profissional do aluno.

4 A Reforma do Ensino Médio e sua Base sob a Ótica dos Agentes da Educação: Professores e Comunidade Escolar Dentro e Fora das Audiências Públicas.

Muitas foram as notícias sobre como foram as audiências públicas. O que deveria ser um debate cujo objetivo seria discutir o futuro do ensino médio e assim chegar a concordância, veio a se tornar um momento de profundo estresse para ambas as partes. Esse é o reflexo da desorganização, da falta de comunicação entre os setores da educação e administrativo, causando o caos. Assim, o único a sair prejudicado é o aluno que está no ensino médio ou está para ingressar nesta etapa, pois o mesmo fica a todo tempo na incerteza.

Nos últimos meses, o CNE vem realizando as audiências públicas nas cinco regiões brasileiras para que se possa discutir a BNCC (BRASIL, 2017), fazendo valer sua missão de meio democrático para as relações entre os envolvidos no compromisso da educação no país, envolvendo não apenas aqueles que trabalham na escola, mas toda a sociedade nas questões educacionais.

O espaço das audiências públicas é garantido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para que seja cada vez mais democrática a tomada de decisões a respeito do futuro da educação no país, tendo como objetivo incentivar cada vez mais a participação de todos na busca por uma educação de qualidade para diminuir as desigualdades sociais. Porém, as audiências referentes a discussão e aprovação das propostas referentes ao ensino médio tem

sido bem tensas e intensas, devido a delicadeza da situação.

As grandes discussões nas audiências públicas refletem o desespero de professores para tentar evitar uma catástrofe educacional e de grandes políticos que insistem em manter seus interesses mercadológicos a todo custo. Relatos mostram que há momentos de profunda discordância entre as partes que, já com os ânimos exaltados, não conseguem chegar a um denominador comum.

O clima da audiência foi marcado por falas contundentes de críticas à proposta BNCC do Ensino Médio, a lei da Reforma do Ensino Médio e o projeto de reforma das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio que se encontra também em discussão no CNE. Entre os vários aspectos ressaltados pela maioria dos oradores inscritos estiveram: o seu caráter reducionista no que tange a formação global do cidadão expresso na pequena carga horária destinada a parte comum em detrimento da parte diversificada; a ênfase na simples preparação de mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação plena do cidadão; a antecipação precoce da escolha dos itinerários formativos pelos jovens e suas limitações, entre outros. (UNDIME, 2018).

No trecho acima, pode-se ter uma noção dos principais pontos que precisam ser repensados dentro da nova proposta para o ensino médio. A grande crítica é sobre a suposta “otimização” a qual no corpo do texto da lei é chamada de aproveitamento de estudos. A ideia que foi disseminada em massa dá a entender que inevitavelmente haverá a geração de mão de obra barata para alimentar a economia e também a precocidade uma escolha muito importante como a carreira profissional e/ou acadêmica.

Outro fator que levantou os grupos de manifestantes contrários à BNCC do ensino médio (BRASIL, 2017) é a questão da possibilidade de um crescente desemprego de professores que podem ocorrer por dois fatores; a admissão de profissionais com notório saber, conforme o Art. 6º, inciso IV da Lei 13.145/17, que dispõe sobre a contratação de tais profissionais. É notável o desespero sobre as adequações que serão necessárias

Ao observar por essa ótica, é possível notar que as consequências não se limitam apenas ao aluno, mas também ao professor, que teme pelo futuro de sua carreira. Subentende-se então que é preciso repensar a proposta da base para que ambas as partes não tenham onerações no futuro. É iminente que, se não houver mudanças no texto, dificilmente haverá uma aprovação expressiva, principalmente por parte de quem atua e/ou faz uso da educação pública. Como comentou Callegari em entrevista à Revista Nova Escola:

O ideal seria o Ministério da Educação retrabalhar sua proposta e apresentá-la novamente para uma retomada mais ampla e profunda do debate para o ano que vem. A aprovação de uma BNCC tão fortemente criticada como essa levaria a um enfraquecimento da própria ideia de Base, de garantia dos direitos de aprendizagem, que nós já aprovamos. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2018).

Para uma possível aprovação, é preciso que os conselheiros de educação e os idealizadores tanto da reforma do ensino médio quanto da BNCC correspondente ao ensino médio deixem de lado a prevalência de seus interesses e passem a olhar também as petições dos membros da comunidade escolar. Deve-se considerar que tal proposta não é vista com bons olhos desde o princípio pelo fato de não apontar para condições de oferta de uma educação de boa qualidade para a escola pública.

Foi possível observar que em sua maioria, os professores de escolas públicas são contrários a todas essas mudanças mesmo reconhecendo que a matriz curricular já não atende

de maneira satisfatória as demandas da atualidade, já que o mundo a cada dia está mais exigente para com a formação acadêmica do cidadão economicamente ativo, impulsionando cada vez mais a gestão do conhecimento para a ascensão profissional a fim de que a competitividade dentro das organizações e empresas seja cada vez mais acirrada. Os docentes atuantes da educação pública entendem que apenas as áreas de português e matemática foram privilegiadas, deixando o currículo empobrecido no que diz respeito a disciplinas de cunho social.

A ideia de uma formação técnica sendo dada por um professor que não é licenciado na área traz insegurança para alunos, pais e comunidade escolar. A solução de cobrir a carência de docentes que é apontada na Lei 13.145/2017 (BRASIL, 2017), desvaloriza as metas 15, 16 e 17 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que ditam sobre a formação do profissional da educação básica.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Há uma preocupação clara de que o profissional seja de fato qualificado para exercício em sua área de atuação. Quando se admite um professor que não tem licenciatura, onera-se o direito a uma educação de qualidade.

Motivos para serem contrários à reforma do ensino médio e sua BNCC, há em quantidade expressiva, principalmente para quem atua e/ou faz uso da educação pública, pois sabe que as oportunidades não são iguais para o ingresso em uma instituição de ensino superior tanto no mercado de trabalho.

Em contrapartida a tudo isso, há professores que se posicionam favoráveis a reforma do ensino médio e ao modelo proposto para a Base Nacional Comum Curricular referente. Tais docentes entendem que a reforma será benéfica para atender as exigências da sociedade e do mercado de trabalho conforme se pode notar na fala deste professor que atua como docente em duas redes de escolas privadas conceituadas no país.

É muito importante, principalmente para os mais pobres. É uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho [...] é uma tentativa importante [de melhorar o ensino médio]. Atualmente, ela não dá perspectiva para muita gente que não vai fazer o vestibular. Não tem essa possibilidade de encarar, dentro do ensino médio, a especificidade de cada emprego, de cada mercado de trabalho e profissão. Com o ensino técnico, o estudante pode ter essa oportunidade de lidar com a profissão (REVISTA

EXAME, 2018).

O texto da Lei sobre a reforma do ensino médio tem uma forte intencionalidade para o ensino técnico, defendendo que a otimização do conteúdo bem como seu aproveitamento serão portas de entrada para o mercado de trabalho de uma forma geral, afinal, como dito, “não tem essa possibilidade de encarar, dentro do ensino médio, a especificidade de cada emprego, cada mercado de trabalho e cada profissão” (REVISTA EXAME, 2018). Seguindo esse raciocínio, caso houvesse interesse da parte do aluno, o mesmo poderá procurar aprofundar seus conhecimentos dentro da profissão escolhida, seja por meio de uma graduação, de um curso técnico profissionalizante em uma instituição própria, etc.

A partir do interesse do aluno, cabe ao professor que ministrará o itinerário formativo, instigar a constante construção do conhecimento. Essa prática também fará com que o aluno não se acomode com o fato de ter um emprego que lhe “supra” as suas necessidades. Deve-se sempre pensar o mercado de trabalho está cada vez mais disputado e um bom emprego depende da boa gestão do conhecimento.

Tendo um olhar voltado apenas para a profissionalização, é possível ver a proposta com bons olhos, pois é bem latente que haverá sim um encaminhamento para o mercado de trabalho, uma vez que haverá um itinerário voltado para a formação técnica e a oferta de laboratórios, sejam eles próprios ou em regime de colaboração as instituições do setor privado. É necessário também observar as peculiaridades de cada local, para que o ensino técnico atenda as demandas.

Sobre o ensino técnico, é preciso levantar o que o país quer. Temos um Estado que mais atrapalha do que ajuda quando se quer abrir uma empresa, investir, criar renda. O estudante sai do ensino médio com sonho de emprego e no final não tem. Sou a favor do ensino técnico, mas é preciso discutir que país se quer para que a escola acompanhe (REVISTA EXAME, 2018).

Para adequar o ensino técnico ao contexto socioeconômico, político e histórico do local, é preciso que antes da implementação da reforma do ensino médio e da BNCC (BRASIL, 2018) seja feita uma pesquisa de cunho social. É preciso que se observe até onde a oferta da educação técnica pode se instaurar. Por exemplo, não seria útil um curso de metalurgia em uma escola de zona rural, sendo assim mais cabível uma formação agrícola condizente com a necessidade local, onde haveria mais facilidade para campo de estudo, práticas de aprendizado dentre outros fatores, além da significância que o aprendizado construído teria se fosse aplicado na economia local.

Há uma cultura enraizada na sociedade que o jovem começa a tornar-se independente quando passa a ter sua própria renda. Essa ideologia faz com que o jovem busque sua profissionalização cada vez mais cedo, muitas vezes conciliando um curso técnico ou o emprego com horário escolar.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), assegura em seu art. 2º que “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) e, ao observar o perfil atual do ensino médio, mostra-se que há distanciamento entre os aspectos legais e a prática, sendo que esta visa atender as exigências dos currículos impostos pelos sistemas educacionais dos estados. O jovem, segundo a lei, precisa ser preparado e qualificado para o trabalho, pois esse é o objetivo da educação. Pensando na educação básica, fica implicitamente reforçada essa obrigação da escola, enquanto principal espaço de educação formal.

O grande centro das questões abordadas nesse capítulo é se a Lei 13.145/17 (Brasil, 2017) e sua Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) são capazes de atender satisfatoriamente os anseios da clientela que hoje é atendida nas turmas de ensino médio no

Brasil, considerando que cada escola tem as suas particularidades dentro do contexto histórico-social, político e econômico onde se está inserido.

Considerações Finais

A proposta inicial do trabalho foi aprofundar os conhecimentos sobre a trajetória do ensino médio a partir de 1961, até os dias atuais, pós reforma homologada em 2017. Vislumbrou-se à época dos estudos iniciais que ao fechamento do mesmo já estivesse publicada a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), o que não ocorreu.

A BNCC integra a reforma do ensino médio, apresentada através da Medida Provisória, MP 746/2016, sancionada posteriormente pela Lei 13.145/2017. Pauta-se numa mudança da estruturação da etapa, buscando uma flexibilização da matriz curricular e o entrelaçamento com a educação profissional. Com as mudanças, os alunos optarão no início do curso pelas áreas de aprofundamento.

O diálogo não foi suficiente, deveria ter acontecido preliminarmente entre o Ministério da Educação (MEC) e a sociedade. A ausência dele compromete a pertinência do documento.

As pesquisas em publicações e documentos permitiram discussões e ponderações com relação aos grupos que foram ouvidos e os que permaneceram silenciosos, bem como as resistências enfrentadas no cotidiano. Ficou claro que aqueles que são favoráveis a reforma visam apenas a formação técnica como porta de entrada para o mercado de trabalho ainda mais rápido, não se preocupando com a defasagem na construção do conhecimento consequente da dissolução das disciplinas que não são obrigatórias nos três anos do ensino médio, sendo trabalhadas dentro dos itinerários formativos.

As desigualdades no oferecimento do ensino público devem ser potencializadas devido a projetos sem diálogo e sem verbas. As escolas públicas, em sua maioria, não apresentam sequer as estruturas necessárias como um laboratório de ciências ou de informática e quando apresentam, há o dilema de ter um profissional qualificado para trabalhar nesse ambiente que ao final, acaba ficando fechado e/ou não sendo utilizado para a sua real finalidade. Em contrapartida, escolas de rede particular contam com essa estrutura além de outros recursos como clubes de matemática, ciências, leitura, xadrez, dentre outros. É comum além de tudo isso, aulas de reforço em contraturno, intensivos, pré-vestibulares com foco nas mais conceituadas instituições de ensino superior, bem como, seus cursos mais concorridos.

Por ser uma legislação relativamente nova, dividem-se as opiniões em contra ou a favor de uma maneira bem intensa. Os favoráveis afirmam que, com essa reformulação, o ensino será otimizado para facilitar o ingresso tanto no ensino superior quanto no mercado de trabalho, já que ela também oferece formação técnica. Em contrapartida, aqueles que não aprovam a ideia dizem que será mais uma maneira de mostrar a desigualdade ocorrida na oferta da educação na rede pública e privada, alegando que os alunos de escolas particulares terão muito mais vantagens para o ingresso no ensino superior.

Historicamente, o ensino médio teve uma forte inclinação para a formação técnica, sendo cada vez mais humanizado tendo seu auge em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), onde a etapa a princípio desvinculou-se do ensino técnico. Em 2017, a formação técnica ainda no ensino médio, integrando sua matriz curricular volta fortemente a ser pauta de discussões nos âmbitos da educação pública em todo o país, levando ao confronto de opiniões entre professores, alunos, sociedades e autoridades educacionais do Brasil. As audiências públicas foram marcadas pelo estresse entre as partes que ainda encontram problemas para entrarem em um consenso sobre o futuro do ensino médio.

Ambas as partes reconhecem que já é necessária uma mudança na matriz curricular, mas a que se propõe aponta para a uma elevação das desigualdades na educação e para a oneração dos direitos educacionais básicos, uma vez que o tempo da etapa passa a ser

reduzido de 2.400 horas para 1.800 horas. Apesar de ter sua base dividida em duas partes (comum e diversificada) assim como as de ensino fundamental e educação infantil, que já foram aprovadas, deixa lacunas e dúvidas no que diz respeito a qualidade do ensino ofertado e sua aplicabilidade na vida pós ensino médio.

Com tantas mudanças políticas dentro do cenário político do Brasil desde 2017, a educação viu-se afetada direta e indiretamente, mostrando que é um setor público ligado a todos os demais, o que lhe torna influenciadora nos comportamentos e nas estatísticas sociais. A preocupação com o impacto da reforma do ensino médio em sua totalidade reflete a necessidade de discutir o futuro do país e qual o tipo de cidadão que a escola formará.

Assim, pode-se compreender que todos os questionamentos que levaram a interrupções e mudanças no cronograma da discussão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, bem como a execução de sua reforma, são frutos de uma prática vertical e soberana. Entender que a educação é um compromisso de todos é um dos maiores atos de democracia que a sociedade pode vivenciar. É preciso sim dar voz e vez aos que estão inseridos e imersos na educação, principalmente pública, pois são essas pessoas que sofrem as consequências do que é ordenado e imposto pelas instâncias superiores.

Referências

ACP. Em audiência pública, professores denunciam exclusão social e precarização do ensino provocadas pela reforma e BNCC do ensino médio. Agosto de 2018. Disponível em: <http://www.acpms.com.br/aberto/em-audincia-pblica-professores-denunciam-excluso-social-e-precarizacao-do-ensino-provocadas-pela-reforma-e-bncc-do-ensino-mdio/7902>. Acesso em: 03 nov. 2018.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo. Moderna. 1996

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base- ensino médio**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 06 fev. 2017.

BRASIL. MEC. **Conselho nacional de educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. MEC. SEB. DICEI. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%20n.%20%207.044%20de%2018%20de%20outubro%20de%201982.SF.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.145/ 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 06 fev. 2017.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. MEC. 2014. Acesso em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

CNTE. **Avaliação sistemática da BNCC e da reforma do ensino médio**. Brasília. 2018. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/Avaliacao%20sistemática%20reforma%20ensino%20medio.pdf>. Acesso em: 20 out. 18.

DAVIS, Cláudia. *et al.* **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UFMG/FAE. **Texto para discussão – reforma do ensino médio – MP 746/2016**. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>. Acesso em 30 jul. 18.

MARCHELLI, P. S. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1506 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MOURA, A. Reforma no ensino médio divide opiniões entre professores, alunos e especialistas. **Revista ENTREVERBOS**, Curitiba, dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.entreverbos.com.br/single-post/2016/12/07/Reforma-no-ensino-m%C3%A9dio-divide-opini%C3%B5es-entre-professores-alunos-e-especialistas>. Acesso em: 04 nov. 2018.

NISKIER, A. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. São Paulo. Melhoramentos. 1989.

OLIVEIRA, J. B. A reforma do ensino médio. **Revista Veja**, Abril, abr. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 23 ago. 2018.

PERES, P. BNCC do Ensino Médio: audiência é cancelada após protesto em Belém. **Revista Nova escola**. Editora Abril, ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12246/protesto-marca-cancelamento-da-audiencia-da-bncc-do-ensino-medio-em-belem>. Acesso em: 02 nov. 2018.

REDAÇÃO. **Entenda as divergências sobre a reforma do ensino médio e BNCC que fizeram Callegari renunciar**. Centro de referências em educação integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/entenda-as-divergencias-sobre-reforma-ensino-medio-bncc-que-fizeram-callegari-renunciar/>. Acesso em: 19 out. 2018.

REDAÇÃO. 4 opiniões sobre o novo ensino médio para você formar a sua. **Revista Exame**. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/4-opinioes-sobre-o-novo-ensino->

medio-para-voce-formar-a-sua/. Acesso em: 14 nov. 18.

SANTOS, J. D. A.; MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. **IX seminário nacional de estudos e pesquisas História, sociedade e educação no Brasil**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31 jul. a 03 ago. 2012. Anais Eletrônicos. ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf. Acesso em: 31 mai. 2018.

SEMIS, L. Reforma do ensino médio faz Callegari deixar presidência da comissão da BNCC. **Revista Nova escola**. Julho de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>. Acesso em: 20 out. 18.

TOBIAS, P. Opinião - novo ensino médio. **Jusbrasil**, 2017. Disponível em: <https://al-sp.jusbrasil.com.br/noticias/433312936/opinioao-novo-ensino-medio>. Acesso em: 06 nov. 2018.

UNDIME. **CNE promove primeira audiência pública para debater a BNCC do Ensino Médio**. Brasília, maio de 2018. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/11-05-2018-15-39-cne-promove-primeira-audiencia-publica-para-debater-a-bncc-do-ensino-medio>. Acesso em: 11 nov. 18.

RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Paula de Souza Silva⁴³
Suzana Medeiros Batista Amorim⁴⁴

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, tem sido alimentada por vários momentos marcantes para a educação brasileira. Mudanças significativas foram ocorrendo durante este caminhar histórico, de modo que na atualidade percebemos essenciais contribuições a esta modalidade de ensino. Podemos destacar legislações vigentes que garantem direitos aos educandos, bem como exigem dos órgãos competentes meios e recursos objetivando atender tais legalidades.

Refletindo as mudanças no percurso da história da EJA, percebemos um avanço significativo na proposta inicial da oferta da modalidade de ensino aos cidadãos brasileiros, principalmente se levarmos em conta o caminhar na legislação que trata dessa área de ensino. Cabe destacar que a democratização de ensino na EJA, oportuniza crescimento social e cultural aos discentes desta modalidade de ensino.

Nesta direção, a educação, direito de todos os cidadãos, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, é garantida. Destaca-se aqui, a importância de analisar como esta garantia está sendo efetiva.

Ao considerar a legislação educacional para a modalidade de ensino da EJA, entendemos a efetivação legal do ensino. Da diferenciação entre o fator legal e a ação desenvolvida pelos autores envolvidos na construção de conhecimento do educando, bem como no processo de ensino, ocorrido no espaço formal de educação, convém discutir o saber produzido, metodologias de ensino e recursos pedagógicos utilizados com os discentes da EJA.

A educação é um direito de todos os cidadãos, de acordo com a Constituição da República do Brasil. Sendo assim, as pessoas com mais idade que não tiveram oportunidades de acesso à educação escolar, tem o direito definido por lei de prosseguir nos estudos. A definição de EJA pode ser entendida como uma modalidade de ensino, destinada aos indivíduos que não conseguiram concluir ou não tiveram oportunidade de acesso à educação na idade, sinalizada por legislações vigentes, como correta.

Os alunos da EJA buscam a oportunidade de retomarem sua formação, de construir um novo aprendizado a ser sistematizado, acrescentando novos saberes aos seus conhecimentos já adquiridos ao longo de suas vidas. Ao mesmo tempo, lutam pela oportunidade de resgatar os direitos que lhes foram 'negados' em uma vida excluída da escolarização formal. Portanto, a EJA é um campo de práticas e reflexões que vão além dos limites da escolarização, pois tem uma forte dimensão política. O retorno aos bancos escolares depois de um período de exclusão tem um caráter emancipador e criativo. Freire (1987) defende uma educação que promove a aceitação do novo, a rejeição de qualquer forma de discriminação e uma educação permanente a qual o sujeito se assume na condição de inacabado.

Frente a tais discussões, inquietações têm ocupado nossas reflexões, a saber: como os

⁴³ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

⁴⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Pós-Graduada em: Gestão Educacional e Tecnologia pela USS; Supervisão Escolar pela UFRJ; e, Metodologia do Ensino Superior pela FAA. Graduada em Letras e em Pedagogia pela FAA. Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras. Docente do curso de Pedagogia.

recursos pedagógicos são preparados e construídos para os alunos da EJA, por exemplo.

Diante desse cenário, buscamos entender, quem são os jovens e os adultos e quem são seus educadores, objetivando discutir metodologias e recursos pedagógicos que de fato auxiliem as práticas pedagógicas. Para tanto, nos aprofundamos na leitura de autores como, por exemplo: Freire; Silva; Romanzini; Oliveira; entre outros.

O estudo foi de cunho bibliográfico, de natureza qualitativa, objetivando discutir sobre a necessidade de adequação dos recursos pedagógicos utilizados em sala para se conseguir um ensino eficaz, significativo.

Fica claro, por fim, que a pesquisa refletiu a importância dos recursos didáticos em prol da educação de jovens e adultos, complementando estudos já existentes sobre o tema.

1 Educação de Jovens e Adultos: Novos Tempos

Ao se falar em EJA é preciso pensá-la e compreendê-la como direito de todos, que acontece ao longo da vida, tendo como objetivo a integração com mais plenitude do cidadão na sociedade e na garantia de seus direitos a escolarização. Nesse contexto, é fundamental uma reflexão sobre o conceito de aprendizagem nesse ciclo de vida.

É observado que o problema de não conclusão ou até mesmo de não acesso aos bancos escolares na idade correta, vem de anos atrás e que cada vez mais há o aumento do número de pessoas que necessitam desta modalidade de ensino para complementação de seus estudos, bem como para a alfabetização.

Com relação a isso, o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2000) aponta que:

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa. São Paulo, o estado mais populoso do país, possui um contingente de 1.900.000 analfabetos. É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo. (BRASIL, 2000, p. 4).

Nesta perspectiva, é importante destacar que mesmo com esse grande público voltado para a modalidade da EJA, ainda é necessário um olhar diferenciado por parte das instituições escolares, professores e por que não dizer das políticas públicas para que as necessidades dessa clientela de fato sejam atingidas.

É interessante refletir esse tema devido às constantes observações realizadas em meio ao contexto escolar, em que as atividades e métodos utilizados para esses discentes não são estruturados em consonância com a realidade destes, nas mais diversas instituições escolares que disponibilizam a Educação de Jovens e Adultos.

É recorrente o uso da infantilização nas atividades direcionadas à EJA. Muitos professores utilizam da mesma atividade daquelas usadas para crianças do ensino fundamental. Esta prática não deve ser alimentada nas escolas, mas sim revistas e eliminadas para que o aprendizado seja adquirido pelo aluno da EJA com eficácia.

É necessário, também, adequar e dirigir as atividades desses alunos de acordo com as necessidades deles. De acordo com Freire (2013), a educação deve ser dialógica e

significativa. Sendo assim, essa educação deve ser voltada para o seu progresso, de forma que respeite as suas individualidades e também esteja de acordo com toda essa bagagem que essas pessoas já levam para dentro das instituições de ensino, pois a educação torna-se um papel fundamental para a transformação das vidas dos alunos da EJA, colaborando cada vez mais para a formação de um ser atuante na sociedade, deixando de ser apenas objetos e se tornar sujeito das ações em suas vidas em meio à sociedade.

Atualmente, não só a falta de recursos pedagógicos adequados com a faixa etária, mas também a falta de preparo do docente com esta modalidade de ensino requer atenção dos estudiosos no tema. A dificuldade de acessibilidade, como meio de transporte e moradias afastadas das instituições de ensino, como também profissionais não capacitados para atuar na Educação de Jovens e Adultos, fazem com que ocorra a evasão dos alunos da EJA, ocorrendo o abandono dos estudos e desinteresse pela aprendizagem.

Desta forma, a educação de jovens e adultos se baseia na forma de educar para os valores humanos, ao aluno o confronto das diferentes representações do real, de modo a sensibilizá-lo quanto à questão da construção do conhecimento para permanência na escola (ARROYO, 2006).

Em relação às razões da permanência na visão dos alunos, a escola é uma instituição almejada e desejada, é em razão disto que estes voltaram a estudar por decisão própria. A escola é um espaço onde se constrói amizades, onde se possibilita um “futuro melhor” e também realizam atividades prazerosas como ler e estudar. Nessa tangente, pesquisa realizada por Cruz (2011) apontou estratégias utilizadas por educandos da EJA para permanecerem na escola. O autor destacou a importância da construção de relações de amizade entre os alunos e, por conseguinte, os momentos de socialização.

O estudo realizado por Oliveira (2004) demonstra que a escola não está dissociada da vida social, e que situações vivenciadas na família podem influenciar direta ou indiretamente as atitudes e decisões em relação à continuidade ou não dos estudos.

Diante disso, a escola precisa ser um ambiente equalizador de caminhos para o sucesso dos Jovens e Adultos que participam da modalidade de ensino da EJA.

2 Recursos Pedagógicos: uma Estética Educacional para a EJA

A EJA é uma modalidade que tem um público com idades variadas, sendo necessário que o conteúdo programático esteja alinhado com a faixa etária para que realmente ocorra o interesse pela aprendizagem.

Após vários estudos constatando um índice enorme de analfabetos, começam a surgir ideias de como dar oportunidade para os indivíduos que não tiveram como aprender em espaços formais de educação. Dessa maneira, as pessoas começam a frequentar as escolas noturnas, local este que jovens e adultos aprendem a ler, escrever, interpretar e interagir, fazendo da aprendizagem algo importante e satisfatório para eles. Para tanto, os recursos pedagógicos precisam ser estruturados e selecionados para essa clientela.

No material produzido para o conteúdo de Geografia, por exemplo, são utilizados gêneros textuais como mapas, fotografias representando a fauna e a flora, charges, poemas, tabelas, reportagem, letra de música; fotografias de lugares ou acontecimentos específicos do Brasil. Silva e Villela (2016, p. 9) destacam que “podemos notar que quando são utilizados recursos didáticos voltados para algo mais concreto como mapas e poesias, o rendimento na aprendizagem é outro, despertando o interesse do aluno pelos conteúdos”. Assim sendo, é de suma importância pensar nos recursos didáticos em prol da produção científica do alunado.

Trabalhando com materiais lúdicos, acontece a aprendizagem de forma dinâmica, na qual ocorre a troca de saberes e experiências entre os alunos, bem como entre professores e alunos. Ao trabalhar com a turma de Educação de Jovens e Adultos é necessário pensar forma de apresentar os conteúdos para que os mesmos sejam atrativos, relacionando com a faixa

etária de cada turma. Não basta simplesmente aplicar matérias, se faz necessário pensar e repensar quais os objetivos serão alcançados e como o professor elaborará seus planejamentos para atingir os objetivos propostos.

O educador precisa ser criativo e preparar atividades voltadas para esse público, se tornando não apenas um mediador de conhecimentos, mas também um ser voltado para uma educação libertadora e satisfatória.

Carvalho (2016) aponta que:

[...] perante as observações no campo de estágio ficou claro que as TIC's e os recursos pedagógicos não podem apenas ter a finalidade de complementar a aula, eles têm que estar articulados para prender a atenção dos alunos de forma que possibilite uma *aprendizagem significativa*. (CARVALHO, 2016, p. 8).

É fundamental que sejam revistos os planejamentos da Educação de Jovens e Adultos na aplicação dos conteúdos para despertar o interesse do público alvo proporcionando uma aprendizagem dinâmica. Podemos observar que a maioria dos alunos que frequentam a escola em horário noturno são pessoas que acordam muito cedo e trabalham o dia todo, chegando para assistir as aulas, cansados e por vezes desanimados. É de extrema importância que o professor utilize tecnologias para auxiliar as suas aulas, podendo despertar no educando interesse pelo assunto que será abordado, bem como tornar menos cansativo, tanto para o aluno, como para o professor, as horas de dedicação a educação formal. Sendo assim, o material didático utilizado na EJA, necessita de análises profundas e voltadas para vencer os diversos problemas. Freire (1987, p.82 e 83) aponta que a relação dialógica é necessária para as práticas sociais e profissionais, o autor diz que “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao disser suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens”.

Podemos observar que quando o aluno da EJA chega à sala de aula, após uma rotina de trabalho cansativa, o mesmo necessita de estímulo e motivação para conseguir se concentrar e aprender o conteúdo ministrado. Por isso, se faz necessário, o uso de recursos pedagógicos que façam parte da realidade destes alunos, como filmes, música, jogos, pesquisas, entre outros, que consigam proporcionar uma aprendizagem diferenciada e agradável para os alunos.

Silva e Ploharski (2011) pontuam que:

[...] em consonância com a LDBEN nº 9394/96, Artigo (Art.) 37, a educação de jovens e adultos, é uma modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (SILVA e PLOHARSKI, 2011, p. 3).

A preocupação relacionada aos recursos didáticos para a Educação de Jovens e Adultos vai muito além do território nacional, tornando-se algo primordial para ser trabalhado. Questionamentos sobre a modalidade EJA permitem encontros, nos quais são oferecidas várias ideias e opiniões que contribuem para a luta de vencer essas deficiências relacionadas a esse público. São diversos os apoios recebidos nesses encontros e debates, onde surgem oportunidades de mudança e melhoria do ensino e da aprendizagem. Encontros de diversas pessoas interessadas na melhoria dos conteúdos de modo a oferecer um estudo de qualidade e com recursos que facilitem a construção de conhecimentos desse público alvo, que busca aproveitar a oportunidade que não tiveram no passado.

Para Romanzini (2011, p. 4) “o objetivo específico é situar a necessidade de uma reestruturação na forma de ensino para a modalidade EJA no tocante a grade curricular e também em relação às instalações para esse público, que precisam ser repensadas”.

É de fundamental importância a preocupação de novas maneiras de atender as necessidades do público da Educação de Jovens e Adultos, tanto na parte curricular como na estrutura e na escolha dos recursos que serão utilizados para atendê-los. A preocupação com esse público e recursos pedagógicos que com eles são trabalhados busca apresentar conteúdos ligados à faixa etária dos alunos e ligados a realidade, proporcionando uma educação de qualidade, diferenciada, participativa e com um currículo voltado para atividades exclusivas para a EJA. Sendo assim, ao observar de perto alguns alunos dessa modalidade, iniciei pesquisas bibliográficas relacionadas à melhoria não só dos recursos pedagógicos, mas de uma aprendizagem voltada especificamente para a Educação de Jovens e Adultos.

Soares (2015) salienta que:

Com os recursos didáticos não é diferente, ao enfrentar uma dificuldade de aprendizagem dentro da sala de aula o professor pode procurar diferentes auxílios para resolvê-lo, encontrar meios que vão além dos materiais didáticos já prontos. Os recursos possibilitam ao docente impor a intencionalidade que deseja naquele recurso, de acordo com as peculiaridades de seus alunos. Sendo assim, muitas vezes o mesmo recurso pode assumir papéis didáticos diferentes, variando de acordo com o objetivo que lhe é imposto. (SOARES, 2015, p. 22).

A EJA é uma oportunidade de auxiliar alunos que não puderam estudar na infância ou na adolescência, e assim conseguindo, dessa forma, diminuir o índice de analfabetos e possibilitar conhecimento acadêmico e incentivo para que os alunos busquem construir seus conhecimentos e adquirir melhores condições de vida. Silva e Villela (2006, p. 3) ressaltam que “entre os recursos utilizados nas salas de aula, o livro didático (LD) é um dos que exerce maior influência na prática de ensino brasileiro. Por essa razão, é importante refletir sobre a qualidade do material que tem sido levado para as salas de aula da EJA”.

O material didático utilizado na EJA necessita de análises profundas e voltadas para vencer os diversos problemas, entre eles o Livro Didático que na maioria das vezes apresenta um conteúdo infantil, causando total ou parcial desinteresse pelos assuntos. Alunos e professores poderiam produzir juntos na própria sala de aula, a apostila que irão utilizar, dessa forma aconteceria uma aprendizagem criativa e dinâmica, proporcionando assim a troca de saberes, interação entre alunos e professor, onde ambos aprendem produzindo o próprio material.

Para Soares (2015) ressalta que

Para a Educação de Jovens e Adultos, onde os alunos chegam nas escolas cheios de experiências de vida, as produções de materiais didáticos ou recorrer a adaptação de outros objetos em recursos didáticos, talvez sejam as melhores opções para obter sucesso, no processo de aprendizagem desta modalidade. (SOARES, 2015, p. 51).

Na Educação de Jovens e Adultos é de fundamental importância valorizar os conhecimentos e vivências que os alunos trazem com eles, essas experiências ajudam na aprendizagem dos conteúdos trabalhados de maneira agradável e prazerosa. Segundo Santos (2011, p. 24) “na EJA, independente da estratégia de ensino, há uma necessidade em reconhecer e utilizar os conhecimentos e habilidades construídos pelos educandos por meios informais, adquiridos nas experiências de suas vidas”.

O professor que trabalha com alunos da EJA deve procurar desenvolver atividades voltadas para que os alunos tenham oportunidade e interesse de participar das aulas, valorizando as experiências que trazem do seu dia a dia. Dessa maneira, os educandos ficam mais participativos e dividem com os colegas de classe as vivências, gerando reconhecimento

e incentivo para aprender. Ou seja, sentindo-se mais confiantes e capazes de realizarem as tarefas que lhes são apresentadas. Portanto, o professor precisa motivar e observar com carinho o contexto social de cada aluno, onde poderá desenvolver atividades voltadas para melhor aprendizagem dos seus alunos.

Considerações Finais

Ao buscar compreender o processo de permanência e identificar os possíveis fatores que a legitima na ótica dos jovens e adultos, revela-se que tanto a Escola quanto os alunos, se compreendem na dimensão e na complexidade das relações sociais externas e internas que interferem no seu processo socioeducativo.

Diante disso, os recursos pedagógicos usados na EJA precisam ser alinhados com a faixa etária dos discentes, oportunizando de fato construção de conhecimento. Para tanto, o planejamento, as avaliações e diálogos necessitam acontecer nos espaços formais de educação que se debruçam nesta modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos oferece a chance de alunos estudarem e terem a oportunidade de adquirir conhecimentos, buscando uma vida melhor e incentivo pela aprendizagem. Essa modalidade que transforma a vida de muitas pessoas adultas proporciona a melhoria da autoestima e do crescimento profissional. Por meio da EJA, surgem novos objetivos de vida, busca de novos sonhos e expectativas de um futuro melhor. Podemos notar que a partir do momento que esses alunos frequentam as salas de aula, recuperando o tempo em que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada, esses educandos começam a superar as dificuldades e vencer os obstáculos que enfrentam durante todos os dias.

Por meio desta pesquisa conclui-se que os recursos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos precisam ser revistos para atender a realidade do público que por fatores apresentados perdem o interesse e aumenta-se a evasão na escola.

Referências

ARROYO, M. G. **Da escola coerente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2000.

CARVALHO, L. R. **Uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da EJA**: perspectivas didáticas- uso de Tics e recursos pedagógicos. 2016. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2544/6/Uma%20reflex%C3%A3o%20sobre%20o%20ensino-aprendizagem%20da%20EJA_Monografia_2016.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

CRUZ, N. C. da. **Casos pouco prováveis**: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. Orientadora: Maria José Braga Viana Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: SP: Paz e Terra, 2013.

OLIVEIRA, I. A. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista da Alfabetização Solidária**, v.4, n.4, São Paulo: Unimarco, 2004. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/266566902_PRINCIPIOS_PEDAGOGICOS_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS. Acesso em: 17 nov. 2018.

OLIVEIRA, P. C. S. de. **Alfabetizando/as na EJA**: as razões da permanência nos estudos. Orientador: Carmem Lúcia Eiterer. 2011. 140 f. Dissertação - Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8RYQ5L/dissertacao_paula_cristina_silva_oliveira.pdf?sequence=1. Acesso em: 06 jul. 2019.

ROMANZINI, B. **EJA- Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho? 2011**. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SANTOS. V.P. P. **Didática**: métodos e práticas de ensino na educação de jovens e adultos. 2011.

SILVA, J. B.; PLOHARSKI, N, R, B. **A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA 1º segmento**, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5067_2554.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

SILVA, J. M. P. A.; VILELA, A. M. **O livro didático e a educação de jovens e adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino aprendizagem significativo?** 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26721/26721.PDFXXvmi=>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SOARES, A. M. **Recursos didáticos na educação de jovens e adultos**. 2015. Orientador: Elionaldo Fernandes Julião. Curso de Pedagogia, Universidade Federal Fluminense. Angra dos Reis. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/1391/1/Recursos%20did%C3%A1ticos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

INFLUÊNCIA DE ANIMAIS DOMÉSTICOS NA VIDA DE CRIANÇAS: ANIMAIS QUE CURAM

Carolyn de Araújo Belizário⁴⁵
Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim⁴⁶

Introdução

Desde os primórdios do mundo, sabe-se, por meio de relatos históricos que os animais domésticos fazem parte da vida dos seres humanos, sendo muito úteis em várias situações.

Há tempos, o vínculo homem/animal foi estabelecido em um convívio social.

[...] com o surgimento dos hominídeos (em torno de 1.000.000 a.C.), as primeiras expressões de artes gráficas caracterizavam-se principalmente por representar animais, sinalizando a importância dessa relação (DOMINGUES, 2010, n. p.).

Assim, podemos inferir que os animais domésticos fazem parte da vida dos seres humanos desde muito tempo, reforçando a ideia de que o homem convive intimamente com estes seres, sendo uma relação de amor, cumplicidade e fidelidade.

Já é de conhecimento de muitos o quanto é importante a relação do homem com outras espécies, indicando, de acordo com Chieppa (2002, *apud* DOMINGUES, 2010), as três fases da relação dos animais com os seres humanos: 1ª Conceção arcaica do animal; 2ª Conceção econômico-funcional do animal; 3ª Conceção ética do animal.

Com a relação homem/animal, logo se pode observar que os mesmos não ficavam somente no contexto afetivo, mas a presença deles também era de grande importância na “cura” de doenças.

Vemos, pois, que tratamentos utilizando animais como agentes terapêuticos no país é recente, mas de grande importância, sendo o primeiro trabalho registrado pela Doutora Nise da Silveira realizado em 1950, no hospital psiquiátrico Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Porém, o trabalho durou apenas dez anos, pois a obra da doutora não foi reconhecida, tendo muitas dificuldades em continuar, segundo Dotti (2005, *apud* CAPOTE, 2011, n.p.).

Porém, outros trabalhos com terapêutica animal foram relatados e ainda estão presentes na vida dos seres humanos nos dias atuais. Um exemplo seria aequoterapia, tratamento conhecido por ter sucesso principalmente com crianças autistas.

Há dois recursos em que são utilizados animais em tratamento de crianças com deficiência ou com alguma outra patologia, conforme a *Delta Society* (órgão que regulamenta os programas com animais nos EUA). Segundo Capote (2011), esses métodos são: Terapia Assistida por Animais (TAA) e a Atividade Assistida por Animais (AAA).

Nesta pesquisa, iremos relatar algumas atividades de terapêutica animal que são de grande relevância para os dias atuais, além de ressaltar temáticas de grande importância para o tema proposto: como surgiram os tratamentos; quais são os tratamentos; qual o público que

⁴⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

⁴⁶ Pedagoga; Mestra em Educação Matemática; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Severino Sombra; Professora Assistente III do Curso de Graduação em Psicologia e Pedagogia; Supervisora Pedagógica e Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Hospitalar e Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras (Vassouras/RJ, Brasil).

mais utiliza esses métodos e por fim, quais os animais mais usados nas terapias.

1 As Fases Históricas Relacionadas aos Animais Domésticos

Há, de acordo com Chieppa (2002, *apud* DOMINGUES, 2010), três fases que marcam a relação homem/animal: concepção arcaica do animal, concepção econômico-funcional e concepção ética do animal.

Na primeira fase, o animal era visto como um ser divino, mágico e estando sempre acompanhado por seu dono, até mesmo depois da sua morte; na segunda fase, época renascentista, os animais eram vistos como força de trabalho ou para o próprio consumo; e na terceira fase, que é a contemporânea, os animais são valorizados tanto quanto um membro da família.

Primeira Fase: concepção arcaica do animal.

Nesse primeiro momento, os animais eram tomados como divindades. Nas civilizações mesopotâmicas (4000 a.C.), principalmente na egípcia, os animais assumiram formas de deuses e representavam o bem e o mal.

Segunda Fase: concepção econômico-funcional

[...] Nesse cenário, a natureza está à disposição do homem e de suas necessidades; logo, os animais são utilizados como força de trabalho e/ou produtos a serem consumidos.

Terceira Fase: concepção ética do animal

Essa fase, que contempla o atual período histórico [...] –, revela uma relação de troca entre homem e animal baseada no respeito. (CHIEPPA, 2002, *apud* DOMINGUES, 2010, n.p).

Observa-se então, que nestas três fases foram relatados fatos importantes da história. A partir delas, vemos que no decorrer dos tempos os animais deixaram sua marca em várias atividades e que, de alguma forma marcaram a sociedade.

Passando de uma fase onde estes eram considerados como entidades divinas, que englobavam fé e misticismo para uma concepção econômica onde os seres humanos começaram a ter consciência que além do misticismo envolvido na existência dos animais, eles também poderiam ser úteis, trazendo de alguma maneira lucro para seus donos por meio de mão de obra, como é o caso dos cavalos e bois que faziam trabalhos considerados pesados. Também eram usados para o consumo e seus valores eram diminuídos em relação à primeira e última fase que se apresenta como terceira.

Esta última fase, que é a contemporânea, está sendo marcada pela instituição da lei de proteção aos animais, que vem reconhecer os benefícios que os mesmos trazem aos seres humanos, bem como o cuidado que o homem deve ter em relação a eles reconhecendo seu valor e importância como seres vivos.

As entidades de proteção aos animais são de grande relevância em se tratando da proteção que se deve aos animais, visto que são considerados como incapazes de se auto proteger e se cuidar.

Portanto, uma das leis que protege os animais é a Lei Federal 9.605/98, reconhecida como Lei dos Crimes Ambientais, que rege o seguinte aspecto:

Art.32. Praticar ato de abuso, maus tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos:

Pena – detenção, de três meses a um ano, e multa.

§ 1º Incorre nas mesmas penas quem realiza experiência dolorosa ou cruel em animal vivo, ainda que para fins didáticos ou científicos, quando existirem recursos alternativos.

§ 2º A pena é aumentada de um sexto a um terço, se ocorre morte do animal. (BRASIL, 1998).

Em tal fase, de acordo com os avanços da biologia, etologia, da medicina veterinária e outros estudos começam o reconhecimento de que os animais, assim como os seres humanos, também sentem dor e prazer. Existem, portanto, de acordo com Napoli (2013), os abolicionistas que defendem os animais, afirmando que os mesmos deveriam ser considerados como "pessoas", utilizando como uma das justificativas, a afirmação que os animais possuem a consciência de que sofrem e que sentem quando alguém da sua mesma espécie está sentindo dor. Um exemplo seria os elefantes que sentem quando alguém da sua manada morre, o mesmo ocorre com seres humanos capacitados e saudáveis. Em alguns países como Europa, Estados Unidos e América do Sul começam a surgir legislações onde os animais são protegidos. É também nesta fase em que os animais se tornam depositários de direitos elementares e se insere no atual conceito de *pet* e passa a ser considerado como distribuidor de benefícios psicossociais.

2 Surgimento de Terapias e Outros Recursos Utilizando Animais Domésticos

Um dos primeiros registros envolvendo animais em terapias, na afirmação de Domingues (2010), foi em 1792, na Inglaterra com Willian Tuke, filantropo e negociante inglês, quando ele trabalhava no centro de tratamento para pessoas com deficiência mental no Retiro de York, a qual ficou famosa como instituição que tentou de tudo para manter os deficientes mentais sem restrições excessivas e uma dessas tentativas foi o uso dos animais. O objetivo desse método era ajudar as pessoas que tinham deficiência mental a desenvolver autocontrole através dos cuidados dedicados aos animais domésticos (cães, gatos, coelhos, gaiivotas, falcões, entre outros), que eram dependentes deles.

Esses animais, de acordo com a Revista Mente e Cérebro (2010, n.p.), “eram geralmente muito familiares aos pacientes e acredita-se que muito mais que um prazer inocente, despertavam sentimentos de sociabilidade e benevolência aos internos”.

Com o decorrer do tempo, em 1944, durante a Segunda Guerra Mundial, quando muitos soldados perderam suas vidas ou ficavam com limitações físicas, foi criado, então, o primeiro programa de interação homem-animal, pela Cruz Vermelha, nos EUA, no *Army Air Corps*. O programa foi criado com o objetivo de ajudar esses soldados na recuperação, com a utilização de animais. Porém, como não houve registros desse programa, o mesmo foi extinto no fim da guerra.

Alguns registros surgiram na década de 60, com o trabalho de Boris Levinson. Conforme diz Karen Corrêa (2010) em seu blog “Patas no Divã”, Levinson foi “o primeiro psicoterapeuta infantil a estudar, pesquisar e publicar materiais sobre o poder benéfico dos animais na reabilitação da saúde mental de crianças”.

Boris Levinson estava tendo dificuldades em se comunicar com seu paciente, uma criança diagnosticada com TEA - Transtorno do Espectro Autista, até que um dia levou seu cão, da raça labrador, para seu consultório e, quando o cachorro viu a criança imediatamente pulou em cima dela. Para a surpresa do psicólogo, a criança amou a visita do cão, fazendo com que Boris o levasse em todas as consultas. Tendo o cão como co-terapeuta, a criança

autista passou a se comunicar mais, se comunicando melhor com o psicólogo, o que era muito difícil antes, pois o autismo é caracterizado como sendo um transtorno de desenvolvimento marcado por inabilidade para interagir socialmente (CORRÊA, 2010, n.p). Levinson reconheceu então, que a presença de um animal é fundamental no processo terapêutico, realizando uma série de estudos buscando comprovar esse fato, sendo considerado nas palavras de Domingues (2010) “Pai” da terapia assistida por animais.

Um dia cedo de manhã, Jingles estava deitado em meus pés, enquanto eu escrevia em meu escritório, quando tocou a campainha da porta. Eu não permitia que Jingles entrasse nas consultas quando eu atendia os meus pacientes, mas neste dia só havia marcado pacientes para várias horas mais tarde. Jingles me acompanhou à porta onde recebemos uma mãe e seu filho muito alterados, muito antes do seu horário marcado. O garoto havia passado por um longo processo terapêutico sem êxito. Já haviam prescrito a hospitalização e me visitavam para que eu emitisse um diagnóstico, e para decidir se admitia o menino como paciente, que mostrava sintomas de retraimento crescente. Enquanto eu cumprimentava a mãe, Jingles correu até o garoto e começou a lambê-lo. Para a minha surpresa, o garoto não se assustou, e sim começou a abraçá-lo e acariciá-lo. Quando a mãe tentou separar, fiz sinal para que os deixassem. Antes do final da consulta com a mãe, o garoto expressou seu desejo de brincar com o cachorro. Com permissão, começou o tratamento de Johnny. Durante várias sessões, ele brincou com o cachorro, aparentemente distante da minha presença. Porém, mantivemos muitas conversas durante as quais estava tão distraído com o cachorro, que parecia que não me escutava, mas até que suas respostas eram coerentes. Finalmente, parte do afeto que sentia pelo cachorro, recaiu sobre mim e fui conscientemente incluso no jogo. Lentamente, conseguimos uma forte interação que possibilitou meu trabalho para resolver os problemas de Johnny. O mérito da reabilitação de Johnny é de Jingles, que foi um terapeuta muito “querido” e entusiasta (LEVINSON, 1953, *apud* A.N.T.A. s/d, p. 2).

De acordo com pesquisas, na mesma época, Nise da Silveira, uma brasileira psiquiátrica, psicanalista e terapeuta ocupacional, enquanto esteve no Centro Psiquiátrico D. Pedro II, no Rio de Janeiro, se intrigou com as vantagens em trabalhar com animais através de cuidados que seus pacientes esquizofrênicos tinham com os animais que apareciam em sua clínica. A partir daí ela se aprofundou em pesquisas, afirmando em “Simbolismo do Gato”, que o trabalho animal é tido no hospital como co-terapeuta.

De acordo com Silveira (1992, *apud* DOMINGUES 2010, n.p.),

O animal é, por definição arbitrária, rotulado de “irracional”. Que posição poderia ele ocupar como coterapeuta num hospital? [...] A história do animal como coterapeuta no nosso serviço começou assim: foi encontrada no terreno do hospital uma cadelinha abandonada, faminta. Tomei-a nas mãos, demorei meus olhos nos olhos de um interno que se aproximava e perguntei: Você aceita tomar conta dessa cadelinha, com muito cuidado? Ele respondeu que sim. Sugerir o nome de Caralâmpia, que apareceu como meu apelido nas Memórias do Cárcere, de Graciliano Ramos. [...] os resultados terapêuticos da relação afetiva entre Caralâmpia e o internado Sr. Alfredo foram excelentes. (SILVEIRA, 1992, p. 81, *apud* DOMINGUES, 2011, n.p.).

Outro relato interessante foi o caso do Carlos, um paciente com distúrbio na linguagem. Depois que começou a cuidar de dois cachorros, sua fala melhorou bastante, uma vez que sua expressão verbal era quase impossível de entender. Nise afirma que os terapeutas

do paciente foram os cachorros Sultão e Sertanejo (DOMINGUES, 2010, n.p.).

Apesar da melhora significativa dos pacientes com a aproximação dos animais, seu trabalho durou pouco tempo, Nise sofrera muita pressão principalmente por parte de seus colegas, pois naquela época ainda tinham muitas limitações higiênicas em relação aos animais (DOMINGUES, 2011).

A partir desses estudos, surgiram variados nomes para o trabalho animal com o objetivo de tratar os pacientes, como: pet terapia, terapia facilitada por animais (FAC), atividade facilitada por animais e zooterapia. Porém, oficialmente só são utilizados dois termos: Terapia Assistida por Animais (TAA) e Atividade Assistida por Animais (AAA), criados em 1996, pela organização Delta Society, “entidade americana sem fins lucrativos criada em 1977, em Portland, Oregon” (DOMINGUES, 2011). Esta entidade tem por objetivo proporcionar a interação entre os seres humanos e animais com a finalidade de proporcionar melhora na saúde e qualidade de vida.

Hoje, a terapia assistida por animais (TAA) é uma prática que emprega o animal como parte integrante e principal do tratamento, objetivando promover o bem-estar e a melhora psíquica, social, cognitiva e até física de pacientes humanos. Ela parte do princípio de que o amor e a amizade entre animais e seres humanos promovem a saúde e trazem benefícios para a qualidade de vida do assistido. Desse modo, a TAA pode ser empregada em áreas relacionadas ao desenvolvimento psicomotor e sensorial, abrangendo os mais diversos campos do conhecimento, em programas destinados ao tratamento de distúrbios físicos, transtornos mentais e emocionais, direcionada a pessoas de diferentes faixas etárias. A TAA deve ser acompanhada por profissionais qualificados da área da saúde, devidamente treinados, e os animais devem ser acompanhados por médico veterinário, de modo a minimizar o potencial zoonótico e garantir o bem-estar e a qualidade de vida dos animais terapeutas (CAPOTE, 2011, n.p).

Portanto, entendemos que a TAA se caracteriza por ser uma forma de tratamento onde o principal elemento para a melhora dos pacientes é o animal, que pode englobar tanto a parte física quanto na afetiva do paciente, promovendo assim, uma melhora significativa desses indivíduos tendo sempre o acompanhamento de médicos, fisioterapeutas dentre outros profissionais que utilizam este método. O animal é empregado como parte principal de tal tratamento que tem sido de grande valia, não só para crianças, mas também para adultos.

Há também, de acordo com estudos, um segundo método utilizando animais que é a Atividade Assistida por Animais (AAA), que tem como objetivo garantir “entretenimento, recreação, diversão, motivação, informação e melhora da qualidade de vida” *Delta Society* (apud CAPOTE, 2011, n.p). Entretanto, ao contrário da Terapia Assistida por Animais (TAA), a AAA não tem a atenção dos resultados da análise, histórico e perfil da avaliação dos pacientes, tendo, portanto como finalidade, melhorar a qualidade de vida dos pacientes.

Uso de animais pode ser considerado um rico auxílio no trabalho pedagógico tanto com crianças normais como com as crianças especiais, contudo não se pode perder o foco da intervenção pedagógica ou daquilo que se quer e precisa alcançar (GODOY; DENZIN, 2007, p. 38, apud DOMINGUES, 2010, n.p).

De acordo com a citação acima, há também grande relevância em tratamentos pedagógicos com crianças que apresentam algum tipo de distúrbio e até mesmo com crianças que têm seu desenvolvimento cognitivo dentro da média e tempo.

Entende-se que ao estarem em contato com animais, as possibilidades cognitivas

umentam de acordo com o prazer que esses animais proporcionam aos educandos. Parte-se então do pressuposto que a presença de animais no cotidiano de crianças enriquece não só seu aprendizado e saúde, mas também abrange outras áreas importantes na vida das mesmas.

Segundo Godoy e Denzin (2007, *apud* DOMINGUES, n.p), em vista disso, a TAA ajuda no tratamento de crianças com deficiência e também aquelas que sofreram algum tipo de violência física e/ou psíquica e que muitas vezes se tornam agressivas, o que dificulta a recuperação.

Nesta perspectiva, podemos observar que a participação de animais em tratamento com crianças pode ser conclusiva no sentido da afetividade existente entre os mesmos, sendo estes recursos, (AAA) e (TAA), um tratamento menos traumático.

Há relatos de que cães podem reduzir o estresse durante procedimentos dolorosos em crianças, assim como ajudá-las a adaptarem-se ao ambiente hospitalar durante internações, e promover estados mais calmos em crianças com desordens traumáticas e aumentar a atenção e o comportamento positivo (BRAUN *et al.*, 2009, *apud* MALAKOSKI, 2009, p. 3).

Dessa forma, conforme relatado anteriormente neste estudo, ressaltamos a contribuição dessa pesquisa no esclarecimento da grande influência positiva na utilização das terapias utilizadas (TAA e AAA) e outros recursos para o tratamento de crianças com necessidades especiais, assim como em outras patologias. De acordo com Melson (1990, *apud* CAPOTE, 2011), o cuidado com a natureza e os animais é essencial para o desenvolvimento das crianças, principalmente, para estimular o cuidado ao outro.

3 Benefícios dos Animais em Crianças

O relacionamento entre o animal de estimação e a criança pode ajudar no desenvolvimento social da mesma, de acordo com a psicóloga Mara Lúcia Madureira (2017). Em concordância com a psicóloga que fala sobre a convivência destes, afirma que as crianças que têm contato com animais de estimação desde cedo “costumam expressar afetividade mais facilmente e aprendem mais sobre regras de convívio, respeito e sobre a importância de cuidar do outro” (MADUREIRA, 2017, n.p).

De acordo com Capote, Melson (1990):

[...] demonstra a importância da natureza e dos animais no desenvolvimento das crianças, principalmente para o desenvolvimento do cuidado ao outro. Experiências de cuidar e proteger seres vivos podem promover sentimentos de autoeficácia e percepção de vínculo positivo (MELSON, 1990, *apud* CAPOTE, 2011, n.p).

Além destes benefícios para o desenvolvimento social da criança, os animais de estimação podem contribuir também para a melhoria da saúde. Na compreensão da psicóloga Mara Lúcia “a companhia de um animal reduz as chances dos pequenos desenvolverem resfriados, problemas estomacais e até dores de cabeça” (MADUREIRA, 2017, n.p).

A *Menzies Incorporated* (2003), organização sem fins lucrativos que tem como objetivo fornecer programas de serviços inovadores para jovens que não podem mais viver com suas famílias naturais, afirma que a TAA pode ser um recurso positivo em tratamentos com crianças que cresceram em ambientes hostis com sinais de rejeição, negligência ou abuso (CAPOTE, 2011). Esse tipo de tratamento pode ser ainda mais eficaz sendo executado em fazendas pelas variedades de animais, atividades ao ar livre e na maior possibilidade de interação entre as pessoas, segundo Capote (2011).

Nota-se, portanto, que a Terapia Assistida por Animais tem sido introduzida cada vez

mais em crianças de acordo com o *site* “Meus Animais” (2016), uma vez que este recurso é o menos invasivo e, por consequência tendo mais facilidade de aproximação com as crianças. Segundo a revista, a TAA está sendo utilizada mais em crianças com autismo, mutismo seletivo, incapacidade intelectual e paralisia cerebral.

De acordo com a psicóloga Martina Sbrissa Bortolin do *site* Terapia com Animais (2018), este recurso, utilizado em crianças que possuem Autismo tem como benefício a “estimulação do desenvolvimento psicomotor, linguagem, comunicação não-verbal e mais elevados níveis de autoestima e competência social” (BORTOLIN, 2018, n.p.).

Em um estudo realizado pela Bortolin (2018), crianças com TEA – Transtorno do Espectro Autista, com a presença de cães no tratamento apresentou menos indícios de estresse e seu comportamento social teve uma melhora significativa, em comparação aos tratamentos feitos sem a presença de um cão (BORTOLIN, 2018).

O *site* “Meus Animais” (2016) aborda que um dos principais benefícios é o animal como um mediador, pois:

O animal será como uma ponte que facilitará a comunicação entre ambos e que ajudará a criança a estar mais receptiva. Este tipo de terapia não substitui a medicina tradicional, mas sim favorece a expressão de sentimentos e emoções por parte do menor (MEUS ANIMAIS, 2016, n.p).

Bortolin ressalta que o envolvimento do cão nas atividades como um mediador entre a criança e o terapeuta, a criança passa a realizar as atividades do terapeuta com mais frequência, subindo o percentual de 20 por cento para 80 por cento (BORTOLIN, 2018).

Um exemplo como terapia utilizando animais como co-terapeuta é a equoterapia, que, de acordo com o Doutor Maurício Rangel em seu *site* “Criança e saúde”, “uma das modalidades de tratamento para crianças portadoras de necessidades especiais”. A equoterapia tem como procedimento realizar o tratamento com a criança sentada em um cavalo, em que o fisioterapeuta aproveita o movimento que o animal faz, para que a criança consiga alcançar os objetivos terapêuticos. Este tratamento é indicado para crianças com autismo, paralisia cerebral, déficit de atenção e hiperatividade, Síndrome de Down e crianças com atraso no desenvolvimento motor (RANGEL, s/d). Os benefícios que a equoterapia traz para as crianças com deficiência, são:

- Melhora na postura, pois permite o alinhamento e equilíbrio do tronco;
- Melhora a autoestima da criança;
- Durante o tratamento, os fisioterapeutas estimulam a linguagem da criança, o tato, a memória e concentração, orientação no espaço, percepção visual e auditiva;
- Diminui a agressividade e torna a criança mais sociável. (RANGEL, s/d, n.p).

A Terapia com o cavalo estimula a parte sensorial e motora da criança com necessidade especial, sendo, de acordo com Rangel (s/d), uma técnica segura e eficaz para ela.

Outro animal em que é muito utilizado em terapias são os cães que segundo Domingues (2010), têm desempenhado inúmeros papéis, realizando vários tipos de trabalhos tais como:

Cães de serviço – utilizados, após treinamento, para realizar tarefas em benefício de pessoas deficientes, por exemplo, empurrar cadeira de rodas, trazer objetos, acender e apagar a luz, etc;

Cães de assistência – treinados por entidades para ajudar pessoas que tenham algum tipo de patologia, [...], colaborando nas tarefas diárias e

estimulando-as;

Cães guia – servem de condutores em diversos ambientes para deficientes visuais e promovem companhia, [...], para seus donos;

cães de alerta – treinados para acompanhar pessoas com diabetes, epilepsia, transtornos psiquiátricos e psicólogos, avisando sobre algum perigo, [...];

Cães de resgate – geralmente esses cães trabalham com bombeiros ou equipes de salvamento e são treinados para ajudar a resgatar pessoas e animais vítimas de acidentes ou desaparecimento;

cães para deficientes auditivos – convivendo com pessoas surdas totais ou parciais, esses cães alertam seus donos sobre diversos sons, [...];

Cães farejadores – treinados para farejar algo, esses cães trabalham não somente com a polícia, encontrando drogas, bombas, elementos estranhos em bagagens e corpos, [...], mas também com médicos farejando melanomas; trabalham também com dedetizadoras farejando cupins em residências, etc. (DOMINGUES, 2011, n.p).

Ainda assim, segundo Dotti (2005, *apud* DOMINGUES, 2011), os cães de serviço não são considerados como cães de TAA ou AAA, pelo fato de não desempenharem papéis necessários para as pessoas que possuem limitações.

Conforme diz Oliveira (2007, *apud* CAETANO, 2011), a criança se sente à vontade ao lado de um cão, pois percebe que este não é um ser crítico e julgador, por esse motivo é mais fácil realizar um tratamento com um cão por perto, pois, em concordância com Caetano (2011, p. 47) "A criança, a partir da afeição que nutre por um animal e, no caso o cão, pode encontrar forças para combater o mal que o aflige às angústias, os problemas sociais."

Portanto, como se evidencia, esses animais são essenciais para o desenvolvimento das crianças e os utilizando como apoio terapêutico, tendo um problema de saúde, emocional ou de outras patologias, elas reagem favoravelmente (CAETANO, 2010).

Considerações Finais

A presente pesquisa procurou compreender quais as contribuições que os tratamentos como a Atividade Assistida por Animais (AAA) e Terapia Assistida por Animais (TAA) trazem para a vida dos indivíduos, no exposto, crianças com diferentes deficiências ou com diagnóstico de doenças emocionais, como: depressão e transtorno de ansiedade, entre outras.

O tema abordado procurou levantar momentos históricos da relação homem/animal e os benefícios desta convivência a partir dos conceitos das três fases de Chieppa, enfatizando, portanto, a terceira fase, que é a contemporânea, quando os animais têm seus direitos garantidos.

Com o passar do tempo, muitos estudiosos perceberam que os animais, principalmente os domésticos, como: cães e cavalos, podem ser utilizados em tratamentos como co-terapêutas.

Nesta perspectiva, o contato com os animais além de garantir relações genuínas de afeto e compaixão, ajuda no desenvolvimento social e não-verbal da criança, contribuindo principalmente para o controle emocional e da autoestima para garantir a formação, não só cognitiva, mas também moral do indivíduo.

Dito isso, a TAA e AAA têm como objetivo promover saúde e bem-estar para os pacientes, garantindo segurança e um tratamento menos traumático, sendo utilizados de várias maneiras, facilitando a vida das pessoas, como: cães de resgate, cães policiais, cães terapeutas, cães de assistência e equoterapia. Tudo isso só é possível porque o animal consegue transmitir confiança, carinho e afetividade espontaneamente, identificando assim, a importância de um bom convívio entre eles.

Para tanto, o animal precisa passar por vários testes e treinamentos para então poder fazer parte destes dois recursos.

Ao longo da pesquisa, nota-se a importância destes seres na vida das pessoas, principalmente das crianças. Mas é de grande valia destacar, assim, o fato de como os animais beneficiam a todos de tantas maneiras e, precisamos compreender que estes seres merecem respeito, cuidado e a mesma atenção que eles têm conosco.

Assim, percebemos com esse estudo, que não está sendo concluído, que a AAA e a TAA tornaram-se recursos muito importantes no tratamento terapêutico com crianças, uma vez que tais terapias abordam uma linguagem afetiva e emocional em seus tratamentos. E que utilizar um animal de estimação como coterapeuta poderá trazer inúmeras vantagens para o desenvolvimento infantil, tanto nas habilidades sociais como na saúde em geral do indivíduo, seja criança ou adulto.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TERAPIA ANIMAL ASSISTIDA – A.N.T.A. **Orígenes de la terapia assistida por animale**. Disponível em: <http://www.conciencia-animal.cl/paginas/temas/temas.php?d-121>. Acesso em: 13 de outubro de 2018.

BORTOLIN, Martina Sbrissa. **Quem somos**, 2018. Disponível em: <http://www.terapiacpmaniamis.com.br/index.php>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9.605, 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências, Brasília, DF, fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm. Acesso em: 05 de outubro de 2018.

CAETANO, Elaine Cristina S. **As contribuições da TAA - terapia assistida por animais à psicóloga**. Criciúma: UNESC, 2010.

CAPOTE, Patrícia Sidorenko de Oliveira. **Terapia assistida por animais (TAA): aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual**. São Carlos: EduFSCar, 2011.

CORRÊA, Karen Thomsen. **Psicoterapia infantil orientada por pets – Boris Levinson**, 2010. Disponível em: <http://patasnodiva.blogspot.com/2010/11/psicoterapia-infantil-aliada-taa.html?m=1>. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

DOMINGUES, Camila Mantovani. **Terapia fonoaudiológica assistida por cães**. São Paulo: EDUC, 2010.

MADUREIRA, Mara Lúcia. **Relação entre animais de estimação e crianças traz séries de benefícios**; 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/mundo-pet/noticia/relacao-entre-animais-de-estimacao-e-criancas-traz-serie-de-beneficios.ghtml>. Acesso em: 13 de outubro de 2018.

MALAKOSKI, Vanessa M.; DIAS, Denise C. **Atividade assistida por animais (aaa): uma nova forma de intervenção de enfermagem**, Paraná: UNIOESTE, 2009.

MENTE E CÉREBRO. **A ética do cachorro**, 2010. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/a_etica_do_cachorro_imprimir.html. Acesso

em: 31 de agosto de 2018.

MEUS ANIMAIS. **Como os cães ajudam as crianças hospitalizadas?**, 2016. Disponível em: <https://meusanimais.com.br/os-caes-ajudam-as-criancas-hospitalizadas/>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

NAPOLI, Ricardo B. Animais como pessoas? o lugar dos animais na comunidade moral. **Princípios revista de filosofia**, Natal (RN), v. 20, n. 33, p. 47-78, janeiro/junho de 2013.

NICOLAU, Paulo Fernando M.; ROCHA, Carolina A. M. Nicolau; **Psiquiatria geral: afeto que cura**, 2007. Disponível em: https://www.psiquiatriageral.com.br/terapia/afeto_cura.htm. Acesso em: 29 de agosto de 2018.

RANGEL, Maurício. **Os benefícios da equoterapia para crianças especiais**, s/d. Disponível em: <http://www.criancaesaude.com.br/paralisia-cerebral/drmrangel/os-beneficios-daequoterapia-para-criancas-especiais/>. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

XANADU. **Relações que curam: Dra. Nise da Silveira**; 2015. Disponível em: <http://veterinariaxanadu.com.br/blog/comportamento/animais-que-curam-dra-nise-da-silveira/>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

Sobre os Organizadores

Adiel Queiroz Ricci é Professor Assistente II da Universidade de Vassouras, atuando nos cursos de Graduação em Administração, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Medicina e Pedagogia. Doutorando em Estudos de Linguagem pelo programa de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Linguística pelo programa de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói RJ (2016). Pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa para Primeiro, Segundo e Terceiro graus pelas Faculdades Integradas Simonsen (2000). Graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vassouras (1989). Professor Docente I da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Autor de Artigos Científicos.

Angelo Ferreira Monteiro é Professor Assistente III, Pesquisador, Editor Executivo da Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Membro do Comitê Científico, Membro do Conselho Editorial das Revistas *online*, Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Suplente da Representante da Universidade de Vassouras no Conselho Municipal de Educação de Vassouras - Segmento Curso Superior. Atuando nos Cursos de Pedagogia e Engenharia Civil da Universidade de Vassouras-RJ. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestrado em História pela Universidade Severino Sombra (2005). Graduação em História pela Universidade Severino Sombra (2001). Auxiliar Administrativo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Vassouras. Membro Titular da Academia de Letras de Vassouras, ocupa cadeira nº 07 - Patrono Casimiro Cunha. Sócio colaborador do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras. Pesquisador participante do Programa Jovens Talentos para a Ciência da FAPERJ/CECIERJ na Universidade de Vassouras desde 2012. Avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde julho/2018. Autor de livro, capítulos de livros e artigos científicos.

Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti é Professora Adjunta I e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, atuando no Programa de Mestrado em Ciências Ambientais e na graduação em Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia de Computação, Medicina Veterinária e Pedagogia. Membro do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica e Pedagogia da Universidade de Vassouras-RJ. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI da Universidade de Vassouras-RJ. Doutora em História Social Moderna pelo PPGH/Universidade Federal Fluminense - UFF (2010). Mestre em História Comparada pelo PPGHC/Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Especialista em História do Brasil (FAFIC, 2002). Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cataguases (1995). Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco (1975). Membro Efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras. Organizadora de Dicionário do Vale do Paraíba Fluminense, Autora de Capítulos de Livros e Artigos Científicos. Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde julho de 2018.

Magda Elayne Sayão Capute é Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, atuando no Curso de Pedagogia. Professora auxiliar de Didática da Universidade Veiga de Almeida. Inspetora Escolar - Classes Pré-Escolar e Alfabetização do Núcleo de Educação Comunitária de Vassouras da Secretaria Municipal de Educação de Vassouras. Diretora Geral de programas e projetos - Secretaria de Estado de Educação, Foi Coordenadora do Curso de Pós Graduação de Gestão de Pessoas da Universidade Severino Sombra e Secretária Municipal de Educação de Vassouras. Doutoranda em Pedagogia Sistêmica pela Universidade Multicultural do México. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Pós-Graduação com Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vassouras. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Vassouras (1982). Atualmente Secretária Municipal de Educação de Vassouras.

Maria Fernanda de Caravana de Castro Moraes Ricci é Professora Assistente III e Pesquisadora da Universidade de Vassouras, atuando nos cursos de Medicina, Pedagogia, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia de Computação. Professora Assistente III da Faculdade de Miguel de Pereira, no curso de Direito. Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestrado em História pela Universidade Severino Sombra - USS (1999). Graduação em História pela Universidade Severino Sombra (1999) e graduação em Direito pela Fundação Dom André Arcoverde (1989). Foi bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro na área de informática educativa, atua como formadora de professores para o uso de tecnologia na docência NTE/MEC- Proinfo. Foi Coordenadora de Ensino a Distância da Universidade de Vassouras. Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde outubro de 2018. Autora de livros, capítulos de livros e artigos científicos.

Marinéa da Silva Figueira Rodrigues é Professora Assistente III, Pesquisadora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras. Membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso do Curso de Pedagogia. Membro Colegiado de Extensão da Universidade de Vassouras. Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Pós-Graduada em Problemas do Desempenho Escolar pela Faculdade de Humanidades Pedro II. Graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1981). Representante da Universidade de Vassouras no Conselho Municipal de Educação de Vassouras e Professora Aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Autora de Artigos Científicos.

Suely Cristina de Souza Fernandes Crahim é Professora Assistente II e Pesquisadora da Universidade de Vassouras atuando nos Cursos de Pedagogia e Psicologia. Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação Matemática (2013). Pós-Graduada em Psicopedagogia (2001), Graduada em Pedagogia (1999), todos pela Universidade Severino Sombra - USS. Practitioner em PNL - Programação Neurolinguística e Formação em Coaching pelo Instituto Arline Davis. Coordenadora e Psicopedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras. Supervisora Pedagógica do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Responsável Técnica do Laboratório de Práticas Pedagógicas - Brinquedoteca do Curso de Pedagogia; Membro do NDE - Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia; Membro do Colegiado do Curso de Psicologia; Membro do Colegiado de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*; Parte integrante do GTEI - Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva; Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica - Bolsista da CAPES. Autora de Artigo científico.

Therezinha Coelho de Souza é Professora Titular e Pesquisadora da Universidade de Vassouras. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia. Inspetora Escolar do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado em História pela Universidade Severino Sombra - USS (1999). Especialista em Inspeção Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM (2012). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vassouras (1991).



UNIVERSIDADE DE
VASSOURAS

Pró-Reitoria de Integração, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Relações Externas
Curso de Pedagogia
Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação
Núcleo de Integração, Empreendedorismo Sociocultural e de Negócios