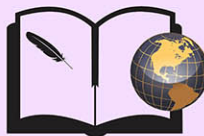




Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR  
DE ENSINO SEM  
FRONTEIRAS - ISESF



*editora fi*  
www.editorafi.org

***Fazer Educativo***



# **Diálogos** *Transdisciplinares* **em Educação**

---

**Diretor da série:**

Herlon Alves Bezerra

---

**Comitê Científico e Editorial:**

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes  
**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil**

Helder Manuel Guerra Henriques  
**Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal**

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato  
**Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil**

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques  
**Universidade do Estado da Bahia – Brasil**

Aline Lima da Silveira Lage  
**Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil**

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes  
**Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil**

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior  
**Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil**

Carlos Eduardo Panosso  
**Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil**

Edson Hely Silva  
**Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil**

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
**Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil**

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior  
**Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil**

# *Fazer Educativo*

## **Volume 12**

**Sociedade excludente e necessidades inclusivas  
em tempos desafiadores para o fazer da gestão  
escolar e gestão pública**

Estanislau Ferreira Bié  
Henrique Cunha Junior  
Maria Saraiva da Silva  
Maria Marilê Rodrigues  
Estanislau F. Bié Terceiro  
Edivar Barbosa dos Santos  
Theóphilo Michel Á. C. Beserra  
Francisco Valdemy A. Guedes  
Francisco Sérgio C. Santos  
Estanislau F. Bié Segundo  
(Orgs.)

*φ editora fi*

**Direção editorial:** Herlon Alves Bezerra

**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Fontella Margoni

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 24

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

BIÉ, Estanislau Ferreira; Silva, Maria Saraiva; Chunha Júnior, Henrique; (Orgs.).

Fazer educativo, volume 12: Sociedade excludente e necessidades inclusivas em tempos desafiadores para o fazer da gestão escolar e gestão pública. [recurso eletrônico] / Estanislau Ferreira Bié; Henrique Cunha Junior; Maria Saraiva da Silva; Maria Marilê Rodrigues; Estanislau F. Bié Terceiro; Edivar Barbosa dos Santos; Théóphilo Michel Á. C. Beserra; Francisco Valdemy A. Guedes; Francisco Sérgio C. Santos; Estanislau F. Bié Segundo; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

396 p.

ISBN - 978-85-5696-374-1

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título. II. Série

---

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

## **Coleção do Fazer Educativo**

Estanislau Ferreira Bié  
Maria Saraiva da Silva  
Henrique Cunha Júnior  
(Orgs.)

### **Conselho Editorial**

Dr. Alcides Fernando Gussi (UFC)  
Dra. Clarice Zientarski (UFC)  
Dra. Dawn Duke (University Tennessee/ EUA)  
Dr. Estanislau Ferreira Bié (UFC)  
Dr. Henrique Cunha Junior (UFC)  
Dr. Ivan Costa Lima (UNILAB)  
Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)  
Dr. João Marcus Figueiredo Assis (UNIRIO)  
Dr. Nardi Sousa (Universidade de Santiago/ Cabo Verde)  
Dr. Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)  
Me. Ana Cláudia Silva Farias (UNIFOR)  
Me. Maria Saraiva da Silva (UNIRIO)  
Me. Samia Paula dos Santos Silva (UFC)  
Me. Marlene Pereira dos Santos (UFC)  
Me. Maria Socorro Pimentel (UFC)  
Me. Theóphilo Michel Á. Cabral Beserra (UFC)  
Esp. Francisco Valdemy Acioly Guedes (UFC)  
Esp. Edivar Barbosa dos Santos (ISESF)  
Esp. Solange Lima Simão Bié (ISESF)

A Coleção do Fazer Educativo foi avaliada e  
facultada por colaboração *ad hoc*.





## **Coleção Fazer Educativo**

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-os Fazer Educativo na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a Coleção do Fazer Educativo, nesta etapa, em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* e *lato sensu* tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil em suas diversas modalidades nas alinhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que determinam políticas públicas de alcance as demandas sociais e suas especificidades didático-curriculares para grupos anteriormente excluídos. A Coleção do Fazer Educativo como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Compreendemos que a justiça social para a educação em um estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas tendo dentre as causas, às transmutações políticas partidárias, que definem constantemente as posições para

cada seguimento de ensino. São idas e vindas que avançam e por vezes retrocedem carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecerem mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas nas práticas docentes. Para a construção desta tarefa em primeira instância houve a motivação de um grupo de professores que se prontificaram em editar uma coletânea de atualização educativa que pudesse ter em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes, todos facilitadores da educação universitária e escolar. Do exposto e pela adesão de vários atores-autores propôs-se rever e atualizar inquiриções que permeiam as vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo intentando, oferecer novos estímulos às instituições educativas a partir dos resultados dos anseios de professores que através dos conhecimentos e práticas que dão sentido de doação do saber para quem o busca, e estes, os receptores, posteriormente darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais de educação em uma teia integrada nas diversas profissões às quais o país necessitar. Neste caso, a conquista dos títulos universitários são resultados de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práxis. Sonhos de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. Dessas inter-relações, sabemos que a publicação das produções intelectuais das pesquisas tem custos de elaboração, revisão, impressão de artigos, construção de pôsteres e participação em seminários e congressos, com isso, o resultado dessa inteiração é a edição e publicação de artigos e livros como desafios a serem superados. E por haver tantos por menores, é que a Coleção do Fazer Educativo surgiu inicialmente da idealização dos professores organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Me. Maria Saraiva da Silva, como proposta de revisão e revitalização educativa na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos a realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências. Esta coleção em sua variedade de temas enseja

segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. Os títulos, além de revisão da história educacional brasileira contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais em vista de sua transformação. As coletâneas que compõem esta etapa da Coleção do Fazer Educativo foram estruturadas por organizadores professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas com trabalhos provenientes de várias universidades, são textos os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes, fazeres e experiências. Por ordem numérica em primeira instância temos as seguintes coletâneas: 01 - *O fazer das multiplicidades culturais: educação musical, literaturas, alfabetização, letramento e escrita nos espaços educativos*; 02 - *Formação docente e os desafios na modernidade*; 03 - *Educação à distância: novas tecnologias no sistema de ensino brasileiro*; 04 - *História da Educação: o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos na educação brasileira no Século XXI*; 05 - *Ensino e Aprendizagem: desenvolvimento intelectual e as relações afetivas em sala de aula*; 06 - *Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade*; 07 - *Educação ambiental e cidadania: um processo diário e contínuo*; 08 - *Educação Infantil: dimensões do fazer educativo com participação da família no processo de socialização e aprendizagem das crianças*; 09 - *Ética e Currículo: pesquisas, discussões e perspectivas do fazer educativo*; 10 - *Gestão educacional: ensaios, discussões e proposições. São condutas curriculares que por suas posturas se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem se modificando quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados*; 11 - *Fazer educativo: saberes e fazeres na moda*; 12 - *Sociedade excludente e necessidades inclusivas em tempos desafiadores para o fazer da gestão escolar e gestão*

*pública; 13 - Didática: os significados do fazer da docência e processos avaliativos na perspectiva de qualidade na educação.* Da educação de crianças a educação com adultos, às pedagogias e as docências são aqui apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e o fazer de ambientes saudáveis. O Fazer Educativo, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É tornar-se responsável pela motivação do aprendizado de quem às vezes sem o apoio familiar e social espera da escola e dos/as professores/as o melhor. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.

**Organizadores**

# Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>17</b>
Os organizadores	

## Parte I

### **Educação escolar de crianças portadoras de deficiências e gestão: desafios sociais da inclusão através de políticas públicas**

<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>21</b>
-------------------------	-----------

#### **As múltiplas exclusões nos espaços escolares, e as consequências no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos com deficiência**

Maria Marilê Rodrigues

Estanislau Ferreira Bié

<b>Capítulo 2.....</b>	<b>37</b>
------------------------	-----------

#### **A falta de inclusão causa desigualdade social**

Francisca Mauricio da Silva

<b>Capítulo 3.....</b>	<b>47</b>
------------------------	-----------

#### **Conceitos e posições da educação infantil na inclusão dos deficientes: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte no Ceará**

Maria Marilê Rodrigues

Estanislau Ferreira Bié

<b>Capítulo 4.....</b>	<b>64</b>
------------------------	-----------

#### **Relação entre escolaridade e desigualdade social no mercado de trabalho**

Erbenia Maria Iginio

<b>Capítulo 5.....</b>	<b>73</b>
------------------------	-----------

#### **Mediação de conflitos: a técnica do diálogo e da escuta ativa**

Francisca Regilânia Ferreira Lima

**Capítulo 6..... 83**

**Escola de ensino médio na perspectiva inclusiva: ações e responsabilidades compartilhadas**

José Nogueira Pinheiro

Roberta Eloi Fernandes Pinheiro

**Capítulo 8 ..... 96**

**Dança na educação: a busca da socialização de crianças com síndrome de down**

Elayne de Sousa Lima

Valdenia Nunes de Sousa

Delma Barros Sena

**Capítulo 9..... 107**

**A ludicidade como ferramenta para a educação inclusiva na escola regular: uma revisão bibliográfica**

Francisca Tatiana Gadelha dos Santos

Maria das Graças Tavares da Silva

**Capítulo 10 ..... 119**

**Histórico brasileiro socioeducacional: desde a colônia à pós-modernidade**

Jefferson Florencio Rozendo

Maria Das Graças Tavares Da Silva

**Capítulo 11.....130**

**O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932**

Antônia Marta Silvestre da Silva

## **Parte II**

**Gestores em formação permanente: possibilidades de integralidade de conhecimentos e praxes em ambientes educativos**

**Capítulo 12 .....144**

**O processo de capacitação dos gestores na melhoria dos resultados da escola pública da rede estadual da cidade de Ocara-Ceará**

Aderlania Henrique de Oliveira

Rafaela Costa da Silva Dodó

**Capítulo 13..... 159**

**Processo de observação diagnóstica da gestão escolar na rede pública municipal de horizonte: um relato da experiência**

Jacinta Batista de Carvalho

Pedro Guerôdes Assunção Nogueira

<b>Capítulo 14</b> .....	<b>167</b>
<b>Excesso de discentes em sala de aula: um agravante no ensino/aprendizagem na educação infantil da escola Mul. Luiza Mendes - Potengi-CE</b>	
Lindalva Rodrigues de Morais Alencar	
<b>Capítulo 15</b> .....	<b>180</b>
<b>Formação dos professores em geografia: um estudo de caso nas escolas do ensino médio do município de Reriutaba (CE)</b>	
Manoel Borges Gomes	
<b>Capítulo 16</b> .....	<b>195</b>
<b>A avaliação do SPAECE na rede pública municipal de Irauçuba (CE): uma análise comparativa da visão de gestores e professores em turmas do ensino fundamental</b>	
Francisco Tarcilio Teles	
<b>Capítulo 17</b> .....	<b>210</b>
<b>Estudo da formação continuada dos professores de uma escola pública e uma escola particular do município de Fortaleza, Ceará</b>	
Maria Joaquim de Sousa Oliveira	
<b>Capítulo 18</b> .....	<b>220</b>
<b>Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita: mediação pedagógica diante dos alunos do 2º ano do ensino fundamental na escola pública Fortaleza-CE no ano de 2017</b>	
Andrea Oliveira Madureira Naiola Paiva de Miranda	
<b>Capítulo 19</b> .....	<b>241</b>
<b>Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na EMEF professora Maria Regiana da Silva, Horizonte, Ceará, Brasil, 2017</b>	
Maria Auxiliadora de Oliveira Gurgel	
<b>Capítulo 20</b> .....	<b>256</b>
<b>A luta por terra e educação: o caso do assentamento rural de Antonio Conselheiro no município de Ocara, Ceará</b>	
Francisco de Assis Faustino de Sousa	
<b>Capítulo 21</b> .....	<b>275</b>
<b>Gestão escolar: um desafio na aprendizagem pública</b>	
Neide Sandra Machado Freire Damasceno	

<b>Capítulo 22.....</b>	<b>287</b>
<b>O ensino superior e as possibilidades vindas com a inovação</b>	
Erivania Gonçalves da Silva	
Bruno Nunes Oliveira Rocha da Silva	
Maria Claudia Araújo da Silva	
<b>Capítulo 23.....</b>	<b>296</b>
<b>Formação superior e inovação na prática</b>	
Soraia Kaline Delmondes	
<b>Capítulo 24 .....</b>	<b>306</b>
<b>A importância da música no desenvolvimento de atividades psicomotoras na educação infantil</b>	
Adriana do Nascimento Pereira	
<b>Capítulo 25.....</b>	<b>327</b>
<b>A importância da família no processo de formação escolar</b>	
Maria Leonilda Ferreira Rodrigues	
<b>Capítulo 26.....</b>	<b>343</b>
<b>A questão da educação de jovens e adultos e o uso das novas tecnologias como instrumentos para dinamização da aprendizagem e formação no mundo do trabalho</b>	
Moacyr Gonçalves de Aquino Junior	
Diosnel Centurion	
<b>Capítulo 27.....</b>	<b>357</b>
<b>Contribuição dos jogos matemáticos no processo de aprendizagem de estudantes surdos</b>	
Maria Sanders Martins Souza	
Josilene Bach Chimboski Hornung	
<b>Capítulo 28 .....</b>	<b>375</b>
<b>Desenvolvimento do planejamento estratégico voltado para a gestão e desenvolvimento de uma empresa</b>	
Nayara Vitorino Lima	
<b>Capítulo 29.....</b>	<b>384</b>
<b>A logística reversa na manutenção da sustentabilidade do negócio por meio da gestão ambiental</b>	
Vanderlei de Queiroz Lima	



# Apresentação

## *Os organizadores*

A Parte I desta coletânea intitulada: *Educação escolar de crianças portadoras de deficiências e gestão: desafios sociais da inclusão através de políticas públicas*, apresenta as dificuldades de familiares, crianças e gestores escolares em face da educação inclusiva de estudantes que necessitam de atendimento especializado em escolas regulares.

Ao tratar de exclusão no Estado Brasileiro se faz necessário realizar abrangência ao tema, pois a inexistência, ou parcialidade do e no cumprimento legal das propostas de regulação dos espaços sociais, como as ruas, o transporte coletivo, escolas adequadas e adaptadas interfere diretamente nos resultados esperados da educação especializada e inclusiva. A exclusão é caracterizada pelo abandono de crianças, pelos maus tratos, pela exploração de idosos desrespeitosamente explorados pela família, desrespeitados pela falta de atendimento básico de saúde, de moradia, de sustento.

As necessidades básicas não supridas retira da pessoa em qualquer idade a dignidade, as virtudes, as esperanças. Colocar em práticas as políticas públicas em sua totalidade reverteria estes quadros de exclusão social.

A gestão dos recursos públicos deveria ser administrada de forma que as consolidações próprias para o exercício da democracia se façam, se transformem efetivamente em retorno sociopolítico dos impostos os quais todos os cidadãos contribuem e que necessitam serem utilizados com critérios menos burocráticos para obter o alcance do público a quem está destinado.

Os autores questionam sobre uma determinada seleção dos entes sociais de maneira que pessoas portadoras de deficiências sejam forçadas a permanecerem invisibilizadas perante o extrato social geral. As impossibilidades de transitar nas ruas, nas avenidas, nos transportes coletivos, de adentrar espaços culturais e educativos são de tais modos excludentes que várias pessoas sacrificam a sua existência enclausurada em suas casas e habitações gerais.

Portanto, gestores escolares e outros gestores públicos são convidados à tomada de consciência do intuito de realizarem o cumprimento das leis que estão postas com o fim de propicias às crianças, jovens, adultos e idosos os direitos devidos a apropriação de dignidade de vida.

O atendimento especializado para crianças com necessidades especiais é uma das características dos direitos a serem respeitados. A formação adequada dos profissionais de educação e agentes sociais é para propiciar vida menos sacrificada à pessoa portadora de deficiência. Os textos ora apresentados nesta produção têm caráter político de política social que denuncia e anuncia possibilidades para que gestores públicos atentem para a quantidade de indivíduos que desejam participar diretamente das funções, dos espaços que são de todos/as e que tem que ser adequados.

É válido ressaltar a cultura excludente e preconceituosa que os brasileiros herdaram de um modelo de sociedade seletiva que privavam os sujeitos com deficiência do convívio social, que foi alimentada ao longo de toda história da educação, até os dias atuais e, provocam consequências negativas a uma grande parcela da população.

A parte II desta produção cujo título, “*Gestores em formação permanente: possibilidades de integralidade de conhecimentos e praxes em ambientes educativos*”, é uma construção que discorre mostrando realidades pertinentes a vários contextos escolares e sociais que veem na gestão educacional e gestão pública as

capacidades de congregar sujeitos e administrar bens de maneiras que resultados favoráveis sejam apresentados com sucesso.

A gestão dos sistemas se tornou com o passar dos anos e com o desenvolvimento econômico e as multiplicidades sociais mais complexos requerendo, além da administração geral dos bens e serviços nas unidades escolares e espaços em que o/a gestor/a tome a direção e dê rumo aos fazeres da educação, como também suscitando capacitação pedagógica multifacetada, onde a inteiração das realidades possa está internalizada demonstrando que dirigir ambientes e pessoas preparando-se e preparando os/as demais para seguirem por caminhos ainda desconhecidos, mas que em pouco tempo será desvendado.

A formação integral de um dirigente requer prévio conhecimento das áreas pedagógicas e técnicas administrativas. Dotado de liberdade para a tomada de decisões o gestor é para estar preparado para interagir com sociabilidade, amabilidade para congregar seus pares no exercício diário de relacionar-se democraticamente, deixando que o diálogo sincero seja permanente em vista do sucesso a que se pretende chegar.

As críticas à formatação dos cursos e preparação por dirigentes educacionais estão postas no sentido de chamar a atenção para as consequências que metodologias conteudistas são aplicadas. Uma formação dinamizada voltada para a prática, para as relações comunitárias e fraternais seria para as autoras mais propícias a alcançar resultados.

Toda a produção é um convite à atualização no campo da Educação Inclusiva e a capacitação de gestores. São campos que se fundem quando à escola é solicitado que acolha e ensine, e aprenda com pessoas tão especiais que precisam de um lugar escola que as queira em sua integralidade. Boa leitura!

## **Parte I**

# **Educação escolar de crianças portadoras de deficiências e gestão: desafios sociais da inclusão através de políticas públicas**

# Capítulo 1

## As múltiplas exclusões nos espaços escolares, e as consequências no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos com deficiência

*Maria Marilê Rodrigues<sup>1</sup>*

*Estanislau Ferreira Bié<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

A escola brasileira tenta a cada ano melhorar a qualidade do ensino, com políticas públicas inoperantes, utópica, e números fictícios que não condizem com a realidade. Histórico de segregação, números alarmantes de evasão e repetência e uma margem significativa de nossos alunos que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola tornando-os marginalizados, no sentido de ficarem à margem dos processos sociais. Sabe-se que a busca pela eficácia mecânicizada contida no contexto histórico

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

da exclusão dos sujeitos com deficiência nos deixou uma herança cultural preconceituosa que se perpetua até os dias de hoje. O que nos causa estranheza é essa cultura excludente cristalizada ter adentrado no interior das instituições escolares, que são tidas como espaços de interações sociais de construções de conhecimentos e de promoção da autonomia, tornando-as ambientes de exclusão e negação às diferenças.

Em se tratando dos alunos acometidos de algum tipo de deficiência a situação tem se agravado, na sua grande maioria devido à falta de formação, informação e habilidades dos profissionais em exercício. O discurso de que não sei e/ou não estou preparado para trabalhar com esse público alvo, ou não dispomos de recursos acessíveis, vem se repetindo e causando perdas irreparáveis no desenvolvimento desses sujeitos, privando-os das interações por não acreditar que estes sejam capazes de desenvolver-se.

Nesse sentido, a referida pesquisa procura esclarecer quais as consequências, as ações excludentes praticadas no interior das escolas, analisando a prática docente, a postura dos indivíduos envolvidos no processo educativo, e por que as crianças são esquecidas em um canto qualquer da escola, quais propostas pedagógicas a escola planeja para incluí-los a todos?

Para tanto se buscou embasamento teórico/prático através das observações realizadas dentro das instituições pela pesquisadora buscando coletar o maior número de informação possível acerca da temática. A fim de identificar a fragilidade do ensino ofertado na instituição. Houve ainda consulta as diretrizes legais e momentos dialogados com os docentes.

## **2. As várias faces da sociedade inclusiva no Brasil**

Baseando-se nos modelos americanos e europeus, e com décadas de atraso, o Brasil vem ao longo de sua trajetória implantando diretrizes, decretos e portarias com o intuito de

viabilizar os processos inclusivos nos espaços escolares. O histórico de segregação vivenciado pelos sujeitos com deficiência e as ações excludentes realizadas durante décadas deixaram nossa sociedade preconceituosa e excludente, um problema de ordem cultural política e econômica e de outras ordens (REIS, 2007). Para tanto, não se consegue fazer cumprir as leis generalistas que preconizam diretos iguais para todos. Os erros e os desafios impostos pela inclusão deixam - a fragmentada incluindo os sujeitos de forma parcial e excluindo a maior parte desses (REIS, 2007). Os critérios celetistas, a burocracia, os paradigmas cristalizados ferem o princípio de igualdade e consequentemente a democratização do ensino que preconiza ensino de qualidade para todos

Tradicionalmente a história da educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social (MENDES, p.106, 2010).

A estrutura e organização da escola são definidas e organizadas por todos que a compõe, para assegurar igualdade e oportunidade, faz-se necessário a contribuição da sociedade como um todo. Pra Machado (2010) o país demonstra promissoras possibilidades para que a inclusão aconteça. Porém há uma urgente necessidade de direcionamento nos objetivos traçados. Observa-se que a sociedade em que vivemos se contradiz, o discurso se distancia da prática e geralmente a escola tende a reforçar os interesses da maioria, se tornando assim produtora da exclusão. Por ser meritocracia ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais (DUBET, 2003)

No Brasil, a exclusão está presente não só nas escolas, mas em todos os segmentos da sociedade. De acordo com Rocha (1999) O princípio de igualdade convive contraditoriamente com centenas de moradores de ruas, crianças pedindo esmolas em sinais, idosos com seus direitos violados, crianças nas escolas sem garantia de aprendizagem, desempregados, doentes sem serviços médicos, alimentando um modelo de sociedade vulnerável à convivência solidária.

[...] um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação do emprego, privação dos meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança. (MARTINS, 1997, p.18)

É válido ressaltar a cultura excludente e preconceituosa que os brasileiros herdaram de um modelo de sociedade seletiva que privavam os sujeitos com deficiência do convívio social, que foi alimentada ao longo de toda história da educação, até os dias atuais e, provocam consequências negativas a uma grande parcela da população.

### **3. As escolas como um espaço de promoção de exclusão**

Pesquisas têm evidenciado que o ensino público brasileiro a cada ano vem perdendo a qualidade, os indicadores das avaliações em larga escala dos últimos anos nos mostram que ainda estamos distantes das metas projetadas e de nos tornarmos um país com desenvolvimento intelectual ideal. O fracasso, a evasão e a repetência ainda castigam e afastam uma parte significativa de nossos alunos da escola. Essa realidade se torna ainda mais grave quando analisamos o nível de aprendizagem/desenvolvimento dos sujeitos acometidos de deficiência inseridos nas salas comuns assegurados pela a suposta inclusão. A este respeito Rodrigues (2003 p. 91-92):



“A implementação da “escola inclusiva” esbarra, desde o início, com as tendências excludentes da sociedade, incentivando a ressemantização da democratização escolar com vista a acolher na escola todas as diferenças e fazer dela “uma ilha de inclusão num mar de exclusão”. Esbarra também com a função selectiva (e, por isso, excludente) da escola que tende a confundir com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre os valores, ritmos e interesses dos alunos com os que tradicionalmente ela veicula. ”

Na visão de Linch (2002) a burocracia e o formalismo cristalizado dentro das instituições de ensino têm ocultado boa parte das ações excludentes, que vão desde á tipos de serviços, grades curriculares, ocorrência, suspensão, expulsão, nas relações professor/alunos gestos, falas, ações e olhares compõem um círculo vicioso e contribui para segregar os sujeitos. Isso tem provocado o afastamento/abandono de uma significativa parte dos alunos. A comunidade escolar (pais e responsáveis), não se sente parte do processo, e, portanto, não acredita que a escola seja um lugar de promoção social. De acordo com Freire (1999). As propostas de aprendizagem afastam os alunos do processo escolar. Dentro dessa perspectiva destacamos as limitações dos modelos padrões de aulas centradas no professor e nos conteúdos mecanizados. Conforme nos diz ESTEBAN, (2009, p.125):

“A escola pública que se realiza a cada dia é uma escola marcada por tensões, conflitos, destituída de percepção e projeto únicos, o que leva ao questionamento sobre a padronização estimulada pela consolidação de processos de avaliação da aprendizagem orientados por parâmetros uniformes. A escola estruturada como parte do projeto da modernidade não se tornou realidade e seus princípios fundadores – a verdade como lei, o rigor como método, a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos e necessários como finalidade – mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios que a vida cotidiana contemporânea impõe. Mais do que isso, tais princípios, ainda que evoquem a democracia, articulam-se na perspectiva excludente que marca as

relações coloniais, fortemente implicadas na produção do pensamento moderno”.

A prática de valorizar/rotular os alunos considerados nota dez, os comportados e obedientes e/ou até os que não conseguem aprender, porém, permanecem paralisados em suas cadeiras é freqüente e milenar. Para a escola, os inquietos, os que apresentam ações agressivas, os questionadores, os acometidos de deficiência são os responsáveis por atrapalhar o processo educativo e estes por sua vez são gradativamente excluídos/segregados até o seu limite. Conforme ressalta Linch (2002) As práticas e os mecanismos internos utilizados pela a escola que supostamente foram criados para produzir conhecimento e melhorar as relações sociais têm se tornando responsáveis pelo fracasso e exclusão de grande parte do seu público. Assim, para combater a precária organização dos sistemas de ensino, alguém precisa fazer diferente e provar que dá certo para que outros professores percebam que é possível mudar. Atitudes, comportamento, transformando conflitos em respeito a partir da inserção das parcerias com as famílias e o Poder Público.

#### **4. As exclusões ocultas nos espaços escolares: uma prática cristalizada no interior das escolas**

A inclusão hoje atravessa um processo de reestruturação e avaliação das práticas pedagógicas. Inserir os sujeitos com deficiência no ensino regular é algo polêmico e complexo. Para Pletsch, Glat, Vianna, Mascaro & Cruz (2010) esses sujeitos não estão aprendendo nem nas classes especiais nem nas turmas comuns. Conseguiram através de muita luta e munidos de um vasto aparato legal o acesso e a permanência, porém permanecem como ouvintes passivos dos processos sociais e interacionista apagados e sem nenhuma perspectiva de desenvolvimento.

Partindo da concepção de que os docentes não se sentem preparados e/ou não buscam se preparar para desenvolver

práticas pedagógicas que contemplem as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, bem como compreendê-los, para Pletsch e Damasceno (2009) o trabalho pedagógico voltado para os sujeitos com deficiência dentro das instituições tem sido caracterizado por ações assistencialista vinculada a caridade, e a medicalização. Sabe-se, contudo que a abrangência das práticas pedagógicas dos docentes não deve perder seu cunho pedagógico para que não comprometa os processos de ensino e aprendizagem

O papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. A função do regente é trabalhar os conteúdos, mas as parcerias entre os profissionais são muito produtivas. (MANTOAN, p.17, 2015)

O duplo sistema enfrentado pela a inclusão alimenta um sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com o aval de várias instâncias do poder público, e do outro lado um sistema educacional fragilizado/fragmentado que vem sendo incitado a oferecer migalhas causando um descompasso entre ensino e aprendizagem. (VASCONCELOS 2011). Oferece-se uma enorme quantidade de conteúdos descontextualizados com as práticas sociais desses indivíduos. O despreparo dos docentes a falta de planejamento, o desperdício do tempo pedagógico tem segregado os educandos e enfraquecido as práticas inclusivas. Quando necessitam de um cuidador o chamado sistema de bi docência, onde a responsabilidade é compartilhada pelo professor da sala comum e um especialista da sala de recursos multifuncionais (BAYER, 2013). A autonomia da criança é enforcada, sendo este o responsável por fazer tudo pela criança, acreditando que esta não seja capaz.

Contudo uma análise mais criteriosa se fez necessário nos espaços escolares através de visitas e observação das práticas pedagógicas. Foi possível perceber que a escola se constitui como um espaço produtor de exclusão, que se manifestas das mais variadas formas seja através gestos olhares ações e/ou privações

das interações. A escola por não ter uma proposta pedagógica que contemple á todos criam seus próprios métodos excludentes, os alunos passam a maior parte do tempo fora de sala nos corredores na companhia de um adulto e/ou na sala de aula em um canto entretido com um brinquedo. E por não priorizar momentos de estudos não dispõe de embasamento teórico sobre o assunto. Dessa forma acredita que está promovendo a inclusão por permitir o acesso.

Acreditar no potencial de cada sujeito, estabelecer vínculos afetivos e repensar em novas estratégias de valorização e promoção da escola como um espaço de inclusão, são ações que visam fortalecer o sistema de ensino. Dessa forma a inclusão não se limita a visitas com horas marcadas nas salas de recursos multifuncionais, é um processo bem mais complexo que exige a participação de todos que compõe a escola. Estabelecer parcerias com as famílias, considerando que estas podem contribuir com o processo de desenvolvimento das crianças. O contexto histórico dos sujeitos acometidos de deficiência nos apresenta uma biografia segregada, aprisionados em conventos, hospitais psiquiátricos, asilos e/ou simplesmente em um quatinho no fundo da casa.

[...] as pessoas com deficiência, por muito tempo, na história da humanidade, foram tratadas como diferentes “e, por isso, vistas com discriminação, preconceito e estigma, que perduram até hoje. Em muitos dos casos, por falta de informação e de conhecimento sobre as suas reais possibilidades. Por isso, sabemos que não basta que tenhamos boa vontade para atendê-las bem. Precisamos saber como aprendem e se desenvolvem, assim seremos capazes de oferecer todas as condições de que necessitam para aprender. Nesse sentido, é fundamental que busquemos conhecer suas potencialidades e suas dificuldades, assim como os recursos educacionais adequados e os serviços de apoio especializados pertinentes. (SOUZA & RODRIGUES, p.43, 2007)

É bem verdade que as diferenças encontradas nas salas de aula desafiam de forma assustadora os docentes, a ponto de

comprometer as intervenções pedagógicas, porém a temática exclusão e tão sonhada inclusão requer medidas e ações emergentes. Para Martins (2000), a sociedade que integra é a mesma que segrega e priva os sujeitos de seus direitos conquistados. De acordo com Vigotski (1991) a criança necessita de suporte na realização de suas atividades, adaptação de estratégias e recursos que favoreçam as aprendizagens, viabilizando formas alternativas de diagnóstico que permitam identificar os níveis de dificuldades. O mesmo autor valoriza a interação e as relações sociais no processo de aprendizagem. Além dos conhecimentos teóricos os docentes precisam dos conhecimentos básicos. Entretanto, essa ação exige romper com os modelos padrões de aulas mecanizadas proporcionando aos profissionais superar as dificuldades levando em consideração os vários estilos de aprendizagens.

## **5. Metodologia**

A investigação realizada através de pesquisa de campo do tipo descritiva, de cunho qualitativo, desenvolvida entre os meses de dezembro 2016 março de 2017. Foram realizadas cinco visitas sendo que duas delas foram para discussões e ações interventivas das práticas pedagógicas. Nos momentos de interações com os docentes foi possível apresentar acervo bibliográfico, discutir sobre as limitações, dificuldades e produzir recursos básicos de acessibilidade, utilizando alguns materiais recicláveis e de baixo custo, como: tampas de garrafas, palitos, caixas e papelão. Entre outros. Para Franco (2005 p.489) a ação conjunta entre pesquisadores-pesquisados permite a criação de compromissos com a formação, desenvolvimento e procedimentos críticos-reflexivos sobre a realidade pesquisada. O trabalho realizou-se dentro de uma visão crítica construtiva, visando entender como acontece a exclusão interna nos espaços escolares e quais intervenções a escola se propõe. Dessa forma, buscou-se trazer contribuições para a melhoria da prática pedagógica, e refletir sobre as ações, arbitrarias

e sem cunho pedagógico que chegam a ferir o princípio de igualdade dos educandos, além das fontes bibliográficas, como: (BUENO, 1993), (SAVIANI, 1973), (FREITAS, 2002, 2004), (CURY, 2005), (SOUZA & RODRIGUES, 2007) o aparato legal (BRASIL, 1996, 1998, 2001e 2005), (YOUNG, 2000). Necessitou ainda de observações nas salas de aulas, das atividades propostas para os sujeitos com deficiência, na participação do planejamento dos docentes, dos ambientes externos onde circulam os alunos e a rotina diária da escola, desde a entrada dos alunos até a saída destes. Essas ações oportunizaram a investigadora através dos momentos de interação a colaborar com algumas ações, sejam na produção de recursos acessíveis e/ou nos momentos de planejamento apresentando aos docentes, uma vasta literatura sobre o tema e através desta promover um diálogo reflexivo sobre as ações e a função da escola.

## **6. Resultados e discussões**

O estudo foi realizado em uma escola Municipal de ensino fundamental do município de Juazeiro do Norte CE, que conta com um quadro funcional de 50 pessoas, sendo que o núcleo gestor é formado por uma Diretora Administrativo, dois Coordenadores pedagógicos, e um secretário. As demais áreas são compostas da seguinte forma: 21 professores, 12 monitores de apoio, 02 agentes administrativos, 01 auxiliar de secretaria, 01 digitador, 03 auxiliares de serviços gerais, 02 merendeiras, 02 auxiliar de merendeira, 01 porteiro e noturno. A escola possui uma matrícula de 367 alunos, sendo que 09 possuem deficiência mesmo sem dispor do recurso da sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE atendendo a faixa etária de 06 a 11 anos de idade.

A comunidade a qual está inserida possui uma característica sócio econômico e cultural de baixa renda, onde a maioria dos pais sobrevive com o benefício do Governo Federal (Bolsa Família), considerada área de risco. A escola atende aos níveis de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Durante as visitas foi possível

observar o quanto a escola é produtora de exclusão. Um espaço que fora construído para melhorar as relações sociais tem se tornado espaço de exclusão e segregação seja de sujeitos acometidos de alguma deficiência e/ou, com dificuldades de aprendizagem ou indisciplina. Muitos são expulsos por não se adequar ao perfil da escola, outros abandonam por não encontrar apoio e/ou o que desejam. A função social da escola está comprometida, pois se revestiu de burocracia e filosofia cristalizadas, onde pensar em mudança é algo muito distante do discurso e das práticas.

A resistência tem provocado situações devastadoras nas aprendizagens, na autoestima dos educandos e na otimização do tempo pedagógico. Alunos sentados nas cadeiras enfileiradas, aulas reprodutoras de conteúdos mecanizados, sem recursos pedagógicos e/ou midiáticos. Em se tratando dos sujeitos com deficiência a situação se agrava, as crianças passam a maior parte do tempo entretidos com um brinquedinho qualquer em canto da sala, só é retirado da sala para ir ao banheiro e/ou comer sempre na companhia de um adulto.

Dessa forma, foi possível observar no discurso dos docentes a fragilidade do sistema educacional municipal quando o assunto é inclusão. Visto que, os profissionais observados e que atuam diretamente com esses sujeitos, ainda não possuem conhecimentos e habilidades para realizar tal tarefa. Faltam-lhes preparo e formação, mas acima de tudo aceitação das diferenças e compromisso pelo que fazem.

## **7. Conclusões**

A exclusão hoje está presente em todos os segmentos da sociedade, e analisando o resultado dessa pesquisa pode-se perceber que os espaços que foram idealizados para promoção da autonomia e interação social, têm alimentado essa prática. Mesmo com todo aparato legal incluir a todos ainda é um discurso utópico.

E isso tem se tornando ainda mais desafiador quando pensamos nos espaços escolares, lugar este que deveria ser de aceitação e/ou respeito às diferenças independente de condição social e cultural.

Constatou-se que a exclusão se manifesta das mais variadas formas, entre elas: olhares, gestos, palavras, e até mesmo por profissionais que na verdade deveriam ser instrumento de apoio para fortalecer as relações sociais, sejam dentro da escola ou fora dela. As crianças com deficiência são privadas das atividades coletivas, os profissionais não acreditam que ela seja capaz de aprender. O discurso é fortalecido através de ações excludentes que de nada promovem a autonomia dos sujeitos. Verificou-se ainda haver certa resistência dos professores em trabalhar com esse público alegando não estarem preparados e/ou não possuírem formação específica. Essa resistência é comum a toda escola, incluindo funcionários, gestores, e não se percebe referencial teórico, no seu discurso, tampouco nas suas práticas, o que se conclui não haver grupos de estudos e reflexões sobre o assunto por parte desses profissionais.

Sabe-se, portanto que, toda essa situação tem provocado consequências nefastas nos processos de desenvolvimento desses sujeitos, impedidos de evoluir no seu aprendizado, na promoção da sua autonomia e sem receber nenhum estímulo dos mediadores dos processos, ficam excluídos em um canto qualquer da escola sempre sobre a observação de um adulto.

Observa-se que a reflexão da escola em relação ao assunto é que garantir a acessibilidade, de acordo com o aparato legal, já está promovendo a inclusão, não importa como e nem de que forma ou se acontece o desenvolvimento desses sujeitos. Acredita-se que dispor do seu precioso tempo com essas crianças seria perda de tempo já que para a escola esses sujeitos não são capazes de aprender.



## Referências

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4<sup>o</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BLAIA. C. **Violência e maus-tratos em meio escolar**. Lisboa: Instituto Piaget; 2006
- BAPTISTA, J. A. **Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. (2008).
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 dez de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Centro Gráfico. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Constituição** 1988. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília, 2005. 96p
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DUBET. FRANÇOIS DUBET. **A ESCOLA E A EXCLUSÃO** École des Hautes Études en Sciences Sociales - Cadis Université Victor Segalen 2 - Bordeaux Tradução: Neide Luzia de Rezende

ESTEBAN, Maria Teresa, **Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola**. Rev. Lusófona de Educação n.13 Lisboa 2009.

FRANCO, M.A, S. Maria Amélia S. Franco. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Universidade Católica de Santos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, L.C. **A internalização da exclusão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

\_\_\_\_\_, L.C. et al. **Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas**. In: GERALDI, C.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GLAT R. e PLETTSCH, D.M.**Estratégias Educacionais Diferenciadas: para alunos com necessidades especiais**.Org.Rosana Glat e Denise Plettsch.Ed. UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.20103.

GLAT, R. ; VIANNA, M. M. ; MASCARO, C. A. A. de . C.; CRUZ, M. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial & Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial, São Carlos, 2010.

LINCH, J, P.Jaqueline Picetti Linch-**Movimento de Exclusão Escolar Oculta**. Dissertação de Mestrado-Porto Alegre, 2002.

MACHADO, Joaquim, **ESCOLA, IGUALDADE E DIFERENÇAS**, Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano n.º 1 outubro 2010.

MANTOAN. M, T, E, **Inclusão escolar: O que é?Por quê?Como fazer?** 3ª edição Ed. Summus.2015.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

- MENDES, E, G. Enicéia Gonçalves Mendes **Breve histórico da educação especial no Brasil** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.
- PACHECO, J. A. & Pereira, N. (2007). **Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf> acesso em 29 jan 2016.
- PERRENOUD, P. (2003). **Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz.** In J. Azevedo (Coord.). Avaliação dos resultados escolares. Porto: Edições ASA.
- PLETSCH, M.D. & DAMASCENO A. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Reflexões sobre o fazer pedagógico.** EDUR. UFRRJ, 2009.
- \_\_\_\_\_. Maria Denise Pletsch. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas pedagógicas e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.
- REIS, Lúcio Mauro dos **Inclusão e exclusão na escola: possibilidades e barreiras** no Município de Betim MG [manuscrito] / Lúcio Mauro dos Reis. – 2007. 195 f., enc
- ROCHA, C, L, A. **O princípio de Dignidade da Pessoa Humana e a Exclusão Social.** CÁRMEN LÚCIA ANTUNES ROCHA CLA Rocha - Revista Interesse Público, 1999 - [egov.ufsc.br](http://egov.ufsc.br)
- RODRIGUES, D. (2003). **Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.** Porto: Porto Editora
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** São Paulo: Saraiva, 1973.
- SOUZA e RODRUGUES. Mo692 Módulo III: **Educação inclusiva.** / Amaralina Miranda de Souza, Fátima Lucília Vidal Rodrigues. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 69 p.
- SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos.** In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 174-204.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica da aprendizagem.** Campinas: Papirus, 2000

VASCONCELLOS, C. S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos.** Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

\_\_\_\_ (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais,** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

## Capítulo 2

### A falta de inclusão causa desigualdade social

*Francisca Mauricio da Silva<sup>1</sup>*

#### 1. Introdução

Pesquisar os diferentes tipos de dificuldades encontradas na inclusão de pessoas de pessoas com necessidades especiais. Por isso que este projeto tem por finalidade pesquisar formas que vem beneficiar a qualidade da aprendizagem dessas pessoas com necessidades especiais tanto nas escolas como na comunidade e nos seus espaços por eles garantidos. Seja nas empresas privadas ou particulares.

Precisamos que haja mais um aumento de profissionais qualificados de políticas públicas voltadas para o atendimento educacional especializado com qualidade, onde educamos com deficiência intelectual onde os profissionais ainda estão resistentes a inclusão isso tudo pela a falta de qualificação dos tão sonhados educadores por que já percebemos que não existe igualdade entre as classes sociais, por isso é preciso que haja propostas para se discutir a cerca a tematização da violência as consequências de buscar para atender as raízes dos problemas que enfrentamos todos os dias.

Para Piaget, é que a posição dos problemas que enfrentamos hoje em dia ninguém negaria existência de uma constante interação entre a afetividade, e por tanto também a questão da

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc. [franciscamauricio@bol.com.br](mailto:franciscamauricio@bol.com.br)

inteligência inseparáveis. É com isso ele fala que está faltando em todos, em nossas profissões que também não deixe de ser um dos maiores isso por toda parte dos profissionais que atuam na área da educação como também se estende para todas as áreas do conhecimento, levando em consideração os outros os descasos pela falta de conhecimento das outras áreas do conhecimento por ocasião de vários fatores.

Pois para a sociedade a inclusão é só colocá-los nos espaços escolares só que não é dessa forma tem muitas outras coisas que sequer que seja feito para que feito para que esses espaços sejam de forma confortável, como é o caso das salas com atendimento educacional especializado com o atendimento por pessoas que tenham qualificação ou formação para diminuir essas carências existentes em todos os âmbitos da sociedade civil, por parte da sociedade, entidades competentes, ONGs Organização não Governamentais.

É todos as autoridades, para que todos juntos possamos dar uma alavancada olhando com um olhar de quem realmente tem o interesse e ver os problemas sendo visto e resolvendo mesmo que seja as pessoas, em pleno século XXI era da tecnologia estão em constante avanço, mais não que estamos vendo pois o que se ver é os descasos com a sociedade seja feito algo para que eles tenham os seus sonhos realizados sem que sejam massacrados, abusados discriminados, que se percebe isso, até nos espaços que eram para serem respeitados, os locais de pontos de ônibus, as ruas não possuem calçamentos adequados, nas calçadas, sem rampas, os espaços sem adaptação na portas. A sociedade é uma construção coletiva, onde envolvendo todos os que trabalham para socializar o ser humano.

## **2. Desenvolvimento**

Baseado em pesquisados sobre a exclusão das pessoas com necessidades especiais que nós pesquisadores, precisamos propor e

procurar mais técnicas que venham facilitar a qualidade dos atendimentos das pessoas com necessidade especiais tanto nos âmbitos escolares como também nas grandes e pequenas empresas.

Pois já sabemos que tudo já é de fato é que vem se perdurando, por muitas décadas e não se admite mais que isso se perpetue, pois, a nossa sociedade já está cansada de tantas promessas é que nenhuma tem mais fundamento.

É preciso que toda sociedade busque e usem suas ferramentas próprias, só assim mostraremos que somos uma sociedade que lutamos por justiça e igualdade social diante em meio de tantas dificuldades encontradas tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares e também em outros locais educativos.

É por meio de tantas buscas podemos averiguar com muita propriedade os descasos ocorridos e que ocorrem atualmente e nós pesquisadores nos inquietamos com tantas injustiças detectamos ao longo dessas pesquisas deste projeto, mas como incomoda não deixaremos de trabalhar incansavelmente na busca de novas estratégias de mudanças para as nossas pessoas desprovidas de conhecimento é que muitas vezes até vão buscar só que essa nova não para nós não deixarmos de enfrentar, e com essa coragem vamos pedir apoio ou parcerias sejam ainda qualquer que seja estarem em busca desta vitória pois já é de fato de discursão em pautas de todas as faria mais para ainda não se conscientiza, enquanto toda sociedade não estaria sendo assistida com todos os seus direitos e sendo reconhecidos.

O que nos resta é que ainda temos uma juventude que pode fazer toda deficiência, pois acreditamos no potencial destes jovens que também não deixam de serem sonhadores, e com essa parceria que nós pesquisadores estamos nessa admissão de encontrar todas as soluções para essa grande problemática que não é só da educação mais de toda sociedade.

Más nós acreditamos e venceremos mesmo que demore, vamos conquistar essa causa que vem nos incomodando em toda as estancias e esferas da sociedade. A exclusão das pessoas com

necessidades especiais vem gerando sérios problemas sociais se observarem na sociedade encontraremos.

Há uma grande preocupação por parte de nós pesquisadores com o aumento dessas novas necessidades que vem deixando uma inquietação, como será que as autoridades estão vendo e se preparando para logo atender essa geração com microcefalia, pois com o avanço muito grande é que cada dia isso aumenta.

Nós pesquisadores estamos muito preocupados a esse projeto espera um respaldo da sociedade o que não de ser um calo para os gestores. De todas as esferas somos inquietos e vamos estar sempre na mesma tecla todas as oportunidades e queremos ser uma maior flexibilidade de articulação dos interesses da sociedade.

### **3. Métodos para melhoria da sociedade**

A realização deste artigo tem por finalidade buscar meios que venham melhorar a qualidade de vida daquelas pessoas que precisa, é que as autoridades e sociedade e comunidade façam valer os direitos e também façam valer o cumprimento.

Baseada nas dificuldades encontradas durante os estudos feitos nos locais e espaços de atendimentos nós pesquisadores estamos procurando formas que possam ver melhor a cada dia em todos os âmbitos.

O desenvolvimento deste projeto e que toque o coração das autoridades para que eles foram as políticas públicas se tornarem uma peça fundamenta. Multiplicar a oferta de políticas públicas voltadas para toda a sociedade procurando valorizar as culturas locais. Estabelecer metas onde possa já começar a ser dos primeiros passos diante de uma sociedade desigualitária onde não se acredita no que está só no papel é que fica valendo nossos direitos como manda a lei. Pois os direitos de igualdade racial eliminam de ir e vir.

No desenvolvimento deste projeto se faz necessário a participação de toda comunidade em uma oficina ofertado a comunidade onde se possa está ouvindo e colhendo informações e



também respeitando o ponto de vista de cada um que faz parte deste projeto o resgate da democracia.

Este projeto tem por finalidade procurar meios, e formas que serão utilizadas para a melhoria na qualidade dos atendimentos educacional especializado das pessoas com necessidades especiais, e principalmente das classes que mais precisam desse acompanhamento e, portanto, viemos pedir a toda sociedade que tome conhecimento de tantas precariedades dos atendimentos feitos por profissionais desqualificados é para que venha ter um atendimento com qualidade competente para não se veja tantos seres humano.

E se faz necessário que os direitos humanos sejam respeitados de acordo com o Artigo- 208, III da Constituição Federal que diz “É obrigatoriedade dos estados e municípios prestar atendimento as pessoas com necessidades especiais, física, integração social dos adolescentes, normas para a construção e da população de logradouros, edifícios públicos, veículos e transportes coletivos”, isso tudo só precisa ser colocado em prática, pois já está assegurado, pois poso em prática terá a garantia dos direitos de igualdade e justiça social.

Esse projeto de pesquisa do qual apresentamos resultados parcial no presente projeto inscreve-se no âmbito de pesquisa no âmbito de pesquisa baseada em dados que nos leve a avançar nas investigações com foco em três dimensões da inovação anteriormente citada.

Precisamos de uma sociedade igualitária, onde tenha todos os seus direitos respeitados perante os homens da sociedade, pois é de fundamental importância se acredite que só o sonho de alguém pode ser mudado, mais isso só acontecerá se todos nós nos dermos as mãos de igual para igual, esses é um dos grandes sonhos de nós pesquisadores.

É vê-los uma comunidade, todos sendo atendidos com tudo que tem direito. Em pleno século XXI a chamada era tecnológica moderna, mundo da criatividade e de muitos avanços, mas só para

aqueles que já são beneficiados o que não chega a 2% na nossa população isso é que mais nos deixa mais constrangidos. E a cada dia nós estamos buscando meios e formas para facilitar a vida de todos aqueles que por uma coisa ou outra não tem seus direitos respeitados, e não tratando dos menos favorecidos.

### **3.1. Discutindo o problema**

Em toda sociedade as classes sociais, existe muitas desigualdades, e nós pesquisadores observando os diferentes casos de dificuldades encontradas nos atendimentos das pessoas com necessidades nos foram identificadas que precisasse fazer investimentos nos profissionais que os atendimentos serem feitos com qualidade, mas pesquisas já mostram o despreparo dos profissionais. É observado essa deficiência estamos pesquisando formas mais adequadas para estes atendimentos.

Pois não se justifica mais em pleno século XXI, a educação inclusiva está andando rastejando e tudo isso por falta de conhecimento da sociedade, comentamos muito essa falta, é preciso que haja mais investimentos por parte do poder público federal, estadual e municipal, e também as entidades responsáveis por prestar serviços à sociedade, e nós não tivemos coragem de lutar pelo que é de direito da sociedade como igualdade, e justiça social, se não chegarem, foi uma erradicação de uma vez por todas a problemática da educação inclusiva que a muito tempo vem sendo tema de discursões no âmbito internacionalmente.

Em meio destas, muitas outras desigualdades se percebe a olho nu que a sociedade fecha os olhos para tantas coisas que já deveria já está resolvido mais vai só adiante é a sociedade que tanto incomodam. É mais importante isso, são direitos dos profissionais e isso é importante isso são direitos adequados e assegurados pela constituição de 1998, onde se diz que “ é dever do estado assegurar a toda sociedade uma educação de igualdade para todos, assim como também uma saúde com qualidade e baseada

nessa seguridade social” que lamentavelmente já muito ultrapassada e mesmo assim ainda não foi cumprida pelos administradores e ou gestores.

A realização deste projeto é torna-lo reconhecido em todos os aspectos da sociedade autoridades para se torne uma ferramenta que possa está facilitando a qualidade de vida das famílias e dos educandos e outras pessoas que muitas vezes ainda estão por trás de algum lugar que não estão sendo vistos por nós pesquisadores.

É que a partir deste projeto seja feito mais resgate desta pessoa para que eles sejam também beneficiados com as nossas pesquisas por que até então não encontramos moda que que falta ou venha beneficiar essa classe que aos poucos está crescendo em todos os âmbitos da sociedade.

Para esse projeto esteja completo e pronto para atender o mercado ainda está precisando de mão de obra qualificada, é para que isso venha acontecer precisamos que todas as autoridades se coloquem no lugar daquelas pessoas que estão passando por necessidades por não ter atendimento com qualidade adequado ao que o mercado mais ainda falta o que mais precisamos. Que a sociedade mais humana e solidaria.

Hoje no mundo modernizado com tantas tecnologias avançadas não se é mais concedido a os educadores que se usa a expressão onde nossos educandos não querem nada, o que comprova a nossa falta de conhecimento para o mundo virtual nos saberes que os educandos atuais não são aqueles mesmos ouvintes, mais sim um profissional na parte da informática e estar precisando que os formadores de opinião sedam esse espaço ou pelo menos aceite ser contrariado mais pelos relatos colhidos , não temos essas aberturas mesmo porque segundo a pesquisa eles não podem ser contrariados.

Haja vista que este projeto se torne como fonte de informação para que os nossos educadores se tornem mais informados da atual realidade que se encara no mundo

educacional. É tanta cede de uma mudança, vem se trabalhar este projeto para buscar aqueles que ainda não se descobriu no meio educacional que se enquadre com aprendizagem junto à juventude.

O presente estudo visa alcançar os objetivos propostos utilizando-se de um referencial voltado para a pesquisa socioeconômica das jovens em situação de vulnerabilidade e suas famílias, norteadas por uma abordagem qualitativa do tipo descritivo-explicativa utilizando dados obtidos através de pesquisas de campo, e com dados registrados em estatísticas de uma instituição pública. A pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever as características das jovens vulneráveis precocemente e identificar as relações entre jovens e profissionais na área de saúde e da educação com a colaboração dos pais. Já o aspecto explicativo busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do problema em estudo.

Com base nas dificuldades encontradas pede-se que há uma grande necessidade de se buscar meios que venha melhorar a educação inclusiva nas escolas públicas e em especial nos de ensinos fundamental pois as formas de aprendizagem na inclusão social e as dificuldades encontradas nem nossos estabelecimentos de ensino.

Deixa uma grande preocupação pois o atendimento educacional especializado precisa ser mudado, o mais urgente possível pois o que encontra foram profissionais sem nenhuma qualificação onde percebemos que as salas multifuncionais está se tornando apenas, para um depósito de funcionário.

Hoje com a inclusão social, a acessibilidade é entendida no sentido de que todas as pessoas tenham acesso aos diferentes espaços que possam frequentar. Mas por mais que essa busca por “melhoria” esteja acontecendo a preocupação das instituições já adotam um sistema diferenciado para o acesso não garante que as pessoas tenham condições nos ambientes físicos e espaços de comunicação. Com isso as instituições devem trabalhar em busca da acessibilidade para todas as pessoas, não só com necessidades

especiais, procurando suprir as dificuldades, que possam enfrentar, tornando as dificuldades que possam enfrentar tornando assim os espaços acessíveis a todos independente de suas limitações.

#### 4. Conclusões

Com base nas pesquisas realizadas detectamos a exclusão das pessoas com necessidades especiais em vários locais não só nos espaços escolares, mais também em locais que são exclusivos para essas pessoas. O que na verdade não são respeitados e baseado nos discursões já é tema de discursões mundiais, em várias entidades, mas o que se percebe é que até agora essa situação é muito desrespeitada em todos os âmbitos da sociedade.

Nada adianta queixar-se em relação a má formação dos profissionais em nossa sociedade se não fizermos algum envolvimento de todos em torno de uma problemática que vem sendo ou sempre foi conhecido como problemas sociais, enquanto pesquisadores essas situações.

#### Referências

ANTUNES, Celso, **Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de Aula**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANTUNES, Celso, **Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço do Crescimento integral**, fascículo 16, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

AQUINO, J. G., **A Indisciplina e a Escola Atual**. Rev. Fac. Educ. v.24 n.2 São Paulo July/Dec.1998. 14 p.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Editora Cortez, 1988.

CURY, Augusto Jorge, 1958- **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Augusto Jorge

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1966.

MACEDO, Lino de. **O Pedagógico**. Nova Escola, São Paulo, n.150, p.12, mar. 2005.

SANTOS, REGO, Teresa C. R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana**. In: AQUINO, Julio Garoupa (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumimos 1996.

VASCONCELOS, C. S. **Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola**. 2001, p. 1. Disponível em: <[www.celsovasconcellos.com.br/Textos/indi.pdf](http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/indi.pdf)>. Acesso em: 5 de set. de 2015.

WALLON, H. **Psicologia e educação na Infância**. Lisboa: Editorial Estampa 1975edson. **O poder do convencimento** / 6. Ed. – Itu: Ottoni Editora, 2004.

DIAS, José de Aguiar. **Da responsabilidade Civil**. 11 ed., rer., atual. de acordo com o Código Civil de 2002, e aumentada por Rui Berford Dias. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 6 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

DILL, Michele Amaral; CALDERAN, Tanabi Bellenzier. **Os deveres intrínsecos ao poder familiar e a responsabilidade dos pais pelo descumprimento**. Disponível em: Acesso em 18 de abril de 2014.

TARTUCE, Flávio. Direito Civil. **Direito das Obrigações e Responsabilidade Civil**. 5 ed. São Paulo: Método, 2010.

TARTUCE, Flávio. **O Princípio da Afetividade no Direito de Família**. Revista Jurídica Consulex, n. 378, p. 28 e 29, 15 out. 2012.

TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. **Igualdade, Forma e Substancial, na Filiação: Repercussões no Direito das Sucessões**. Revista IOB de Direito de Família. São Paulo, v. 9, n. 48, p. 25-39, jun./jul. 2008.

## Capítulo 3

# Conceitos e posições da educação infantil na inclusão dos deficientes: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte no Ceará

*Maria Marilê Rodrigues<sup>1</sup>*

*Estanislau Ferreira Bié<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

Visando entender como acontecem e se acontecem o processo de inserção das crianças com deficiência, nas escolas regulares sua permanência e adaptação essa pesquisa buscou aproximar a teoria da prática. Analisando a prática docente, porém estabelecendo vínculos afetivos e sociais para a efetivação das aprendizagens. O processo de inclusão escolar hoje representa

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, Policial Militar (Oficial da Reserva) e Diretor Executivo do Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF.

grandes avanços na democratização do ensino no País, sabemos das dificuldades, e dos constrangimentos que esses indivíduos sofreram no passado, hoje se pode afirmar que o acesso as escolas já acontecem. Quanto mais cedo essas crianças tiverem oportunidades de conviver em sociedade, maiores serão as chances de aprendizagens. As interações com outras crianças contribuem para a formação cidadão e a construção do conhecimento.

O assunto mais discutido hoje, pela a mídia, é a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, esse tema além de ser um desafio para a Educação Brasileira, causa certo receio na população por não acreditar que estes alunos sejam capazes de se desenvolverem. Acredita-se ainda que essa linha de raciocínio venha acrescida de preconceito e ações que excluem grande parte desses indivíduos. O progresso desses alunos na escola regular está diretamente associado às ações, que a escola irá proporcionar aos educandos, adaptando o currículo, reavaliando a Proposta Pedagógica, rotina didática considerando o fazer pedagógico, possibilitando, avanços nas aprendizagens e que estas sejam significativas. Essas metas só serão atingidas quando a escola regular admitir que as dificuldades não são só dos alunos, mas grande parte delas é resultado da forma como a escola conduz e avalia o desenvolvimento da aprendizagem.

A criança pesquisada possui deficiência intelectual e física, hoje tem cinco anos de idade e está matriculada no turno da manhã que compreende das 7: 00 às 11: 00h. Segundo relatos da mãe a criança nasceu sem deficiência e aos dois anos de idade obteve uma febre, resultando na perda dos movimentos dos membros inferiores e ausência da fala sendo diagnosticado como deficiência física e intelectual.

## **2. Breve histórico da instituição pesquisada**

A pesquisa de campo in locui desenvolvida em uma escola pública, do município de Juazeiro do Norte CE. A escola funciona



desde o ano 2002, localizado em bairro afastado do centro da cidade, sendo que a maioria das famílias atendidas pela instituição é de pais assalariados, e presentes na vida dos filhos, a escola conta ainda com um quadro funcional de 28 pessoas entre professores e funcionários, distribuídos da seguinte forma: 01 diretora Administrativa, 01 coordenadora Pedagógica, 10 professores regentes e 08 professores de apoio, 01 agente administrativo, 02 merendeiras, 02 auxiliares de serviços gerais, 01 porteiro, 02 vigias noturnos. Possui uma matrícula de 128 alunos, sendo que um aluno apresenta deficiência. A prática de investigação se conduziu através de estudo de caso, de abordagem qualitativa.

Oferta atendimento a partir de 09 meses aos 05 anos de idade, com ensino em tempo integral para infantis I e II, e ensino regular para Infantis do III ao V. Assim, a estrutura física é composta por seis salas de aula, dois banheiros adaptados a faixa etária, uma cantina, uma quadra coberta, uma dispensa, uma secretaria, um parque com bancos de areia. Necessitando urgente de uma reforma para atender as diretrizes que versam sobre acessibilidade, pois a mesma não possui rampas e nem portas e banheiros adaptados para cadeirantes.

A proposta pedagógica da escola contempla a modalidade de inclusão, embora a formação dos docentes apresente fragilidades, organiza e elabora o planejamento pedagógico pautado na Matriz de referência do Programa de Alfabetização na Idade Certa-PAIC, e os recursos didáticos (livros apostilas), são disponibilizados pelas editoras que atendem ao município.

### **3. O acesso a matrícula**

Diante das dificuldades impostas pela inclusão, houve resistência da Gestão Administrativa da escola em efetuar a matrícula, devido à falta de um cuidador. No § 5º art 58 da LDBN (1996/o A ocupação de cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a

educandos com deficiência. E sem a previsão da regularização da situação por parte do município. Atitude esta arbitrária e contrária a legislação (BRASIL, 2001/CNE/CEB nº 2, no artigo 2º).

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

Em cumprimento a legislação, a matrícula foi realizada mediante acordo com os pais, onde a permanência da criança seria no horário das 8: 00 h às 10: 00 h até a chegada da possível cuidadora enviada pela Secretaria Municipal de educação, a sala da referida criança é composta por vinte crianças e uma professora regente. Sabe-se, portanto que esses acordos internos comprometem o tempo pedagógico da criança e conseqüentemente o desenvolvimento da aprendizagem.

#### **4. A equipe escolar**

A professora da Tuma é graduada em Pedagogia, e especialista em Gestão Escolar, atua a vinte e dois anos em sala de aula da educação infantil, no entanto o desafio de receber uma criança com deficiência em sua turma causou-lhes insegurança, por ser essa uma experiência nova em sua carreira docente.

A coordenadora pedagógica graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, realizou pesquisas junto à docente sobre as características da deficiência da criança e como adaptar o currículo a rotina didática, o processo de alimentação diferenciado e o possível apoio da sala de Atendimento Educacional Especializado, disponível em uma escola vizinha, no contra turno escolar.

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008: 17-18)

Nesse sentido, o documento afirma a necessidade do professor da educação especial ter em sua formação geral conhecimentos da docência e conhecimentos específicos relacionados às características do público-alvo da educação especial.

Quando se busca inserir crianças nas salas de ensino regular, encontra-se por parte dos professores, certa dificuldade de lidar com a nova situação que se apresenta. É comum se ouvir de professores que eles não foram preparados para isto e/ou não fizeram esta opção durante seu curso de formação (CAVALCANTE, 2004; MANTOAN, 2004). Este fato do professor alegar despreparo para atuar com pessoas deficientes já se constitui em barreira a inclusão.

Ao que parece o medo dos professores está ligado a ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que gera, no professor, resistência ou rejeição em relação à inclusão. Para Mittler (2003), os professores já possuem conhecimento necessário e habilidades suficientes para realizarem tal tarefa. “O que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade”. (Mitter, 2003, p. 181). No entanto, o autor não nega a importância de formação, pelo contrário, acredita que “Ainda que muitas perguntas permaneçam sem respostas, as oportunidades

disponíveis atualmente para o desenvolvimento profissional constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças”. (MITTLER, 2003, p. 237).

Considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial, o professor, deve produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, para que esses alunos possam superar os desafios enfrentados nas salas de aulas, tendo em vista os objetivos e as atividades propostas no currículo da turma em que o aluno está inserido.

## **5. A organização do espaço escolar para receber a criança**

A docente organizou um mapa de sala onde a disposição das cadeiras e mesas foram organizadas nas laterais da sala a fim de facilitar o acesso/locomoção da criança, de acordo com Souza e Rodrigues (2007 p.45).

[...] dentre as condições básicas fundamentais, temos de considerar as condições ambientais da escola e da sala de aula para oferecer aos alunos o acesso a todas as suas dependências. Salas arejadas e amplas, móveis adequados, claridade suficiente, quadro de giz conservado e bem localizado de modo a favorecer a visibilidade do professor e de suas anotações, móveis bem organizados de forma a orientar a todos sobre os espaços da sala de aula são condições indispensáveis a serem consideradas no processo ensino-aprendizagem.

Após o espaço físico adaptado, houve a preparação da turma no momento da roda de conversa (oralidade), informando sobre a chegada do novo colega, e as possíveis limitações do mesmo pelo fato de ser cadeirante e ter dificuldades de comunicação. Dessa forma organizou-se os combinados como sugere a cartilha de Inclusão Escolar (2014), as regras básicas da sala de aula devem ser estabelecidas em conjunto com os alunos e por todos respeitadas. Assim ficou acordado com a turma que para cada dia haveria um ajudante responsável por auxiliar o novo colega. A visão da docente

separou o cuidar do educar ação presente na rotina pedagógica da Educação Infantil, a esse respeito, o RCNEI (1998) afirma que contemplar o cuidado na esfera da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da Educação.

Dentro dessa perspectiva, os demais docentes e funcionários também foram orientados sobre a chegada do aluno. Sabe-se, portanto que esse momento é crucial para o desenvolvimento integral desses sujeitos. De acordo com Carvalho (2006) para incluir um aluno com características diferenciadas em uma turma regular, há necessidades de se criarem mecanismos que permitam que ele se integre social, e emocionalmente com seus colegas e professores, fato relevante por se tratar de crianças com características e expressividades espontâneas ocasionando muitas vezes constrangimentos a criança com deficiência.

## **6. Compreendendo as adaptações do currículo e avaliação**

A coordenadora Pedagógica da escola pesquisou com base no laudo médico da criança melhores estratégias para auxiliar a professora na adaptação do currículo, de acordo com a declaração de Salamanca (1994 p.22). Nos artigos.

28-Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.

29. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer a toda a mesma educação

Esse documento ampara adaptação do currículo nas escolas regulares, fato relevante que contribui de forma significativa para oportunizar o desenvolvimento da criança contemplando todos os aspectos regidos pela LDBN 9394/96, algo que não pode ser

ignorado por tratar-se da primeira etapa da educação básica, uma vez que a avaliação nessa modalidade não se atribui notas, sistema promocional e/ou avaliações externas censitárias.

Na educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desempenho, sem o objetivo de promoção. Assim, a Coordenadora Pedagógica solicitou a professora um relatório inicial que reunisse dados e informações do desempenho acadêmico da criança. (HOFFMANN, 2012). Com base nesse relatório pode-se analisar pontos cruciais sobre adaptação, alimentação, relação familiar, interação com os pares, anseios e situações que o deixavam desconfortável, podendo ainda servir de comparativos para os futuros avanços e resultados.

## **7. Relação família x escola**

Para tanto, deve-se haver uma parceria entre família escola, afinal a extensão da educação familiar ocorre no âmbito escolar, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2011) que preconiza:

O trabalho com as famílias das crianças requer que a equipe de educadores procure compreendê-las e tê-las como parceiras. Esses educadores podem captar e utilizar aspectos das culturas familiares para enriquecer as experiências cotidianas das crianças, na instituição de Educação Infantil, e criar condições para que o contexto familiar seja influenciado pela experiência das crianças na instituição. (CEARÁ, 2011 p.24).

Dessa forma, realizou-se uma entrevista com a mãe da criança, a fim de subtrair informações detalhadas sobre sua rotina familiar, e sua estadia na instituição anterior, Hoffmann (2012) considera que a história de cada criança revelará a sua própria dinâmica no ambiente, sua relação com outras crianças se com o professor. A mãe foi convidada a participar dos eventos, projetos pedagógicos, atividades extracurriculares, para auxiliar a

professora. Segura de suas ações e demonstrando muita compreensão da ausência de cuidador para a criança, haja vista que a LDBN 9394/96 artigos 58 § 4º destaca, ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados. Sendo, portanto esse direito negado.

## **8. Adaptação da rotina didática**

A expectativa da turma para a chegada do novo colega deixa a sala um pouco conturbada. No dia em que ele apareceu no portão da escola na hora combinada com a mãe todos foram ao seu encontro, chamando por seu nome, abraçando antes mesmo da chegada na sala de aula. A equipe escolar estava presente na íntegra nesse primeiro momento, a mãe emocionada pela acolhida das crianças, porém enfatizou o fato de que era preciso tratá-lo com igualdade perante aos demais.

A professora ao colocá-lo na sala apresentou-o para a turma, elegeu um ajudante, que sentou ao seu lado, muito prestativo auxiliava na higiene, pois o mesmo salivava muito. Não houve nenhuma manifestação oral da criança em nenhum momento, somente expressões de risos a todo o momento. Houve atividades lúdicas com jogos de encaixe e músicas coreografadas. No intervalo as crianças corriam no pátio, tão logo perceberam que ele não conseguia, que apenas rolava, começaram a rolar no chão acompanhando-o transformando sua limitação física em momentos de interações (FRIEDMANN, 2012).

O referido aluno se alimenta através de mamadeira no refeitório junto com os demais, foi esclarecido para as crianças que o mesmo só consegue ingerir alimentos líquidos. Verifica-se com o passar do tempo, situações desafiadoras e que desestruturam a rotina da sala. A criança conseguiu se adaptar nas cadeiras e mesas da escola, contudo é muito resistente a participar das atividades propostas. Quando contrariado grita se joga no chão, chora e rasga

os livros do cantinho da leitura, joga objetos que estão próximo de se no chão, desestabilizando toda a sala. A docente interrompe as ações coletivas e tenta acalmá-lo, mudando sua rotina didática para contornar a situação. De acordo com (RCNEI, 1998) a rotina na educação infantil pode nortear as ações da criança, assim como dos professores, possibilitando antecipação de situações que irão acontecer.

Segundo Bassedas, Huguet e Sole (1999):

“[...] a palavra "rotina" tem, no seu sentido habitual, um caráter pejorativo, porque nos faz pensar em conduta mecânica. Já falamos anteriormente sobre a importância dessas atividades do ponto de vista do desenvolvimento. Tratam-se de situações de interação, importantíssimas, entre a pessoa adulta e a criança, em que a criança parte de uma dependência total, evoluindo progressivamente a uma autonomia que lhe é muito necessária.

Dessa forma percebe-se que rotina, não é algo negativo, como se fosse algo regrado, que tem que seguir corretamente, a rotina, na realidade tem como objetivo organizar o tempo e o espaço da educação infantil, de forma que ela auxilie nas atividades que o educador deve realizar com a criança, uma vez que a rotina serve para a criança se habituar, situar no tempo e espaço da Educação Infantil e se relacionar com as outras crianças.

Nas atividades lúdicas, expostas no chão da sala tais como: fazenda, supermercado, cantinho da beleza e farmácia ele interage com seus pares demonstrando interesse.

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência, social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras (VYGOTSKY, 1997, p. 72).

No pátio da escola, gosta de rolar, engatinhar, e brincar no parque, porém a mãe da criança não permitiu que ele participasse



das atividades do pátio e do parque, sugerindo que ficasse na cadeira só observando, essa situação o deixa muito agitado, pois, conforme ressalta Oliveira (2012) cadeirantes não devem ficar fora das brincadeiras de parque, mas sim explorar o espaço pensado para acomodar a sua movimentação na interação com os amigos. Na quadra coberta brinca somente sentado e/ou com as crianças empurrando sua cadeira nesses momentos de interações demonstra muita alegria, expressados através de sorrisos e palmas. Fica claro a resistência da mãe em aceitar as limitações do filho, e não contribui para o desenvolvimento da sua autonomia.

Nas atividades escritas percebe-se a dificuldade da criança no seu desenvolvimento motor, sendo, portanto necessário um acompanhamento individualizado envolvendo outros recursos de acessibilidade, (fichas, cartazes, alfabeto móvel, cartelas de sílabas, apostilas adaptadas) materiais esse produzidos pela coordenadora pedagógica.

## **9. Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

No contra turno a criança foi matriculada em uma escola próxima de sua casa que oferece o serviço de atendimento especializado com um profissional especialista como previsto na (LDBN, 1996) artigo 58 inciso 2º, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas não for possível a sua integração na classe comum do ensino regular.

A especialista agendou seu atendimento contemplando dois dias na semana na sala de AEE. Realiza ainda visita na escola uma vez por semana em dias alternados, para observação e registro, conversou com a equipe escolar e com a família, orientando como agir em determinadas situações. De acordo com Filho e Cunha.

O professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias no cotidiano escolar, na

elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e de cada escola. (2010 p.38).

Nos atendimentos, a especialista realizou atividades envolvendo coordenação motora, usando recursos e métodos acessíveis para que o aluno desenvolva sua autonomia. Em relação à oralidade os avanços foram mínimos. Segundo a professora especialista a adaptação da criança na escola foi favorável, todavia sentia-se seguro no ambiente escolar e demonstrava satisfação com a presença dos colegas. Entretanto em relação à postura da mãe diante das atividades realizadas fora da sala, a especialista orientou que a professora organizasse brincadeiras com a turma no espaço da sala de aula.

Para tanto, a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, se faz fundamental; pois, visa à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem do aluno nas atividades escolares.

Nesse sentido, cabe ao professor do AEE, orientar os demais professores e a família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

## **10. Metodologia**

A pesquisa de campo in locu realizada entre os meses de Dezembro 2016 e janeiro de 2017, em dias alternados, através de observação em sala de aula, no momento das brincadeiras nos diversos espaços utilizados para esse fim e nos atendimentos na sala de AEE. Relatórios produzidos pelo professor da sala regular e do especialista. Foi possível ainda analisar atividades escritas da criança, entrevista com os gestores da instituição, depoimentos dos demais profissionais, colegas de sala, a família que convivem com a rotina diária da criança.

Consultas em documentos, matrizes de referências, (PCNS, 1998) diretrizes, Lei n. LEI Nº 13.146, /15, decretos, portarias, bancos de dados cadastrais, fontes bibliográficas e consulta em sites.

## **11. Resultados e discussões**

Nas análises dos resultados, observa-se que a criança desenvolveu seu aspecto social, nas interações com os colegas de turma, apesar de não se expressar verbalmente, e todos-os respeitam por suas limitações. A professora tem demonstrado esforço para incluí-lo nas atividades, sente-se angustiada nos momentos que ocorrem constrangimentos por não conduzir a situação de forma harmoniosa. Até a conclusão da pesquisa à cuidadora não havia sido contratada pelo município, a docente contava com o auxílio da coordenadora pedagógica para alimentação e troca de fraldas, nas situações em que a criança se agitava e causava certo tumulto na rotina da sala. Vale ressaltar que a criança despertou na equipe escolar a curiosidade pelo assunto sendo, portanto, tema de grupos de estudo nos planejamentos da escola.

Verifica-se em relação à aprendizagem, que a criança obteve avanços significativos, como segurar o lápis, giz de cera e/ou pincel com segurança para realizar pinturas, manuseia o aramado com independência, senta-se nas cadeiras e mesas da sala, entretanto há pontos relevantes que precisam ser explorados, as habilidades de leitura e escrita, o desenvolvimento da fala, responde todos os estímulos com sorrisos, isso tem dificultado as análises dos avanços. A postura da mãe tem dificultado o processo de desenvolvimento da criança, sendo que a mesma limita demais a criança e não aceita e/ou não permite que ele participe de todas as atividades propostas pela escola.

Nas brincadeiras, interage com os colegas da turma, gosta de brincar no chão da sala de aula e na quadra, contudo deixou de frequentar o parque por exigência da mãe, fatores que interferem de forma negativa no desenvolvimento da criança.

Logo, percebe-se a importância da rotina da educação infantil, que tem como objetivo organizar e situar tanto o aluno quanto o professor na elaboração e realização das atividades com seus alunos. Assim, por meio da rotina, da organização do tempo e do espaço, o educador pode atuar com confiança e autonomia, uma vez que a desorganização estressa não só adultos, mas as crianças também, então uma rotina estabelecida, flexiva, dinâmica e possível de ser adaptada com as situações do dia a dia, é assim como um planejamento adequado, é uma ferramenta indispensável para o cotidiano da educação infantil.

A ação pedagógica inclusiva não é considerada tarefa fácil, o professor precisa conduzir práticas e planejamentos diferenciados com vistas a atender todos os sujeitos em suas peculiaridades, sendo que na maioria das vezes sozinho sem apoio dos demais membros da instituição. Esses desafios grandiosos impostos pela inclusão nos remete a reflexão, questionamentos, conflitos ideológicos, sentimentos estes que confirmam a necessidade emergente de uma ação conjunta de mudanças e transformação no âmbito escolar.

## **12. Conclusões**

O processo de inclusão nas escolas sejam elas públicas e/ou privadas deve-se fundamentar nos referenciais nacionais, que por sua vez orienta as escolas como proceder diante de qualquer situação que envolva alunos acometidos de alguma limitação, resguardando seu direito de cidadão como qualquer outro que possua ou não deficiência.

Constatou-se que para a plena efetivação da Educação Inclusiva além das adaptações da estrutura física e pedagógica, deve-se também haver docentes com formação adequada. O processo de inclusão requer continuidade, motivando e apoiando os profissionais em exercício, buscando parcerias com Instituições públicas e privadas, tudo em função da melhor adequação,

acolhimento e desenvolvimento das crianças. Verificou-se ainda haver certa resistência para trabalhar com as diferenças, porém esses profissionais estão ansiosos por formação continuada específica, uso de metodologias e recursos adequados a acessibilidade desses alunos. As práticas cristalizadas no interior das escolas, vem enfraquecendo o sistema educacional, deixando o ensino público de má qualidade. No entanto vivemos momentos de significativas mudanças no eixo estrutural da educação brasileira, atitudes e ações que transformam nossos alunos em seres passivos meros repetidores de conteúdos mecanizados, já não cabe mais na sociedade globalizada.

Nota-se que mesmo havendo lei que ampare a inclusão escolar, torna-se um desafio na prática para algumas instituições, a escola pesquisa é um exemplo real, de carência de estrutura física, despreparo docente e equipe escola, ausência de cuidador e de sala para atendimento individualizado com profissional habilitado.

Dessa forma pode-se afirmar que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com deficiência, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento. No entanto, percebe-se que as dificuldades existem, não são poucas e ficam bem claras quando se observa de forma mais crítica. Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão é segregação. Ao negar e/ou imunizar o aluno das possibilidades de aprendizagem desafiadoras, a escola contribui para a exclusão de boa parte de seus alunos.

## Referências

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. (1999). Aprender e ensinar **na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4º ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998. 62 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial** na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146- **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei no. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. (1994). **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações. Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação Especial** na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasil: MEC/SEESP, janeiro de 2008.

CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar.** 2004. 147f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação: Universidade de Brasília, 2004.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** / Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011. 144p.; il.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 4ª edição Porto Alegre: Mediação, 2006.

COMUNIDADE. A C. **Cartilha de Inclusão Escolar:** inclusão baseadas em evidencias científicas. Ed. Instituto Glia, 2014.

- FILHO J, F,B e CUNHA,P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar** : transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010
- FRIEDMANN. Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. 1ª Ed.São Paulo.Moderna.2012.
- HOFFMANN. J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre Ed. Mediação. 2012.
- MANTOAN. M, T, E, **Inclusão escolar: O que é?Por quê?Como fazer?** 3ª edição Ed. Summus.2015.
- MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. In: Caminhos pedagógicos da educação especial. GAIO, R e MENEGHERTTI, R. G. K. (Ogrs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003
- OLIVEIRA, Z, R. (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 1ª Ed. São Paulo: Biruta, 2012
- RAMOS, Rossana. **Inclusão na Prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva/ São Paulo: Summus, 2010.
- SOUZA e RODRIGUES. Amaralina Miranda de Souza, Fátima Lucília Vidal Rodrigues. Mo692 **Módulo III: Educação inclusiva**. - Brasília: Universidade de Brasília, 2007.69 p.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## Capítulo 4

# Relação entre escolaridade e desigualdade social no mercado de trabalho

*Erbenia Maria Iginio<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

Será que é essa, a relação de Educação e Mercado de trabalho que o indivíduo do século XXI almeja. Precisamos buscar atenção das políticas públicas e dos governantes para as possíveis possibilidades de desenvolvimentos de políticas com atos concretos que quebrem o quadro social e econômico da atualidade, mesmo que percorrendo caminhos na contramão dos discursos políticos pelos Estados, instituições, representantes de interesses patronais, instituições com representantes dos interesses dos trabalhadores, impressas e imprensas.

Ao observarmos o processo dos mercados de trabalho, ou de bens e serviços financeiros, verifica-se que a sociedade capitalista está se modificando, se organizando e se estruturando nos últimos trinta anos, com a intenção de introduzir novas formas de racionalizações do trabalho e da vida social, mesmo que para alguns, essa mudança signifique só a intenção de um processo num período de avanços do capitalismo.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [erbeniaiginio@hotmail.com](mailto:erbeniaiginio@hotmail.com)



É possível observar, após terem decorrido quase três décadas de mudanças nas formas de racionalização do capitalismo, que o desenvolvimento econômico não mais significa desenvolvimento social, como ocorreu em países hoje considerados desenvolvidos por um longo período (Castel, 1998).

Quando se compara as áreas onde existem, concentração de indivíduo com baixa escolaridade e notória o efeito do meio, sobre o baixo nível de renda seguida de uma tendência de baixos ganhos se comparado do indivíduo inserido num contexto social, com níveis mais elevados de escolaridades e ganhos maiores.

Considerando os resultados de modelos logísticos para o risco dos desempregos, as evidências se mostram um pouco diferente ao nível de mão de obra com uma maior concentração de pessoas de baixas escolaridades, mas vale salientar o baixo valor dos salários e as muitas horas serviçais, que quase não altera a probabilidade desse indivíduo estar em situação de desemprego.

A distância do indivíduo no espaço social ainda se dá pelo nível de escolaridade, pela cor do indivíduo, pelo ganho salarial e pelo espaço habitacional. O fato é que a escolaridade serve como um bom indicador de estratificação social, uma vez que o indivíduo com anos de estudos tende a se diferenciar socialmente de indivíduos com baixa escolarização.

Segundo (Harvey, 1992), esse parece ser o único ponto comum no intenso debate que acompanha o esforço para compreender o processo observado há 30 anos, mas ainda em curso. Com as altas taxas de analfabetismo funcional, da má distribuição da terra e da renda, a violência e o não direito a uma educação de qualidade que não estabelece na maioria das vezes uma relação direta com o mercado de trabalho e garantia de uma vida digna ao cidadão.

A cor ou raça do indivíduo retrata também o espaço social, pois historicamente os negros sempre foram rejeitados e discriminados socialmente, sendo visto só para a mão de obra pesada levando esses indivíduos a ter menos possibilidades de

posição nas camadas superiores da sociedade. Isso porque o indivíduo é considerado social por determinadas características apresentáveis como: cultura, economia, nacionalidade, educação e religião.

Em um país com 157 milhões de habitantes, com uma taxa de analfabetismo que ainda atinge 20,1% da população (Fundação do IBGE, informe estatístico 2000) e prega uma educação em que ver o sujeito como um ser em constante desenvolvimento, permitindo a cada um descobrir e fazer uso de uma consciência de si mesmo, de sua trajetória histórica, mas o que realmente diz quem é o indivíduo é o seu contexto social e econômico.

A posição de um agente no espaço social se exprime no lugar do espaço físico em que está situado (aquele do qual se diz que está “sem eira nem beira” ou “sem residência fixa” que não tem – quase - existência social), e pela posição relativa que suas localizações Temporárias, (por exemplo; o lugar de honra, os lugares regulados pelo protocolo) e sobretudo permanentes (endereço privado e endereço profissional) ocupam em relação as localizações de outros agentes; ela se exprime também no lugar que ocupa (no direito) no espaço através de suas propriedades (casas, apartamentos ou salas, terras para cultivar ,para explorar ou para construir, etc.) que são ou mais ou menos embaraçosos ou, como se diz as vezes , “space consuming” (o consumo mais ou menos ostentatório do espaço é uma das formas por excelência de ostentação do poder). (BOURDIEU, 1997).

No entanto, característica imposta entre a posição que cada agente ocupa na estrutura social, expressando seu estilo de vida, gostos e as visões de mundo que lhes são incorporadas, e tudo isso corresponde a uma relação específica com o espaço social no qual se localizam e se acomodam e reproduz no espaço físico.

Pois o espaço físico não pode ser entendido apenas como coordenadas geográficas que o define, ele é construído a partir do espaço social, considerando a relação de cada lugar para compreender os demais lugares, pois cada indivíduo ou agentes

desses espaços físicos carregam consigo uma carga simbólica que esses lugares representam em suas vidas.

No entanto os indivíduos residentes em bairros onde há maior concentração de pobreza apresentam mais dificuldades de superação, além de que, quase sempre só reproduzem esse quadro de pobreza porque as condições sociais dos indivíduos em territórios nessa situação, não é prevalecido suas características individuais e a cultura defendida, pois as referências que as pessoas tem umas das outras são as mesmas características e condições sociais.

Segundo W. J. Wilson (1987) ressalta que, reconhecer a importância do território não é suficiente para entender os mecanismos que fazem com que ele tenha relevância sobre a reprodução das desigualdades sociais.

Além de que as redes sociais em que os indivíduos com as mesmas características estavam inseridos concentravam-se no mesmo espaço físico, não permitindo avanços no mercado de trabalho fora do contexto que está inserido, dificultando ainda mais a superação de dificuldades por conta da concentração do indivíduo.

A partir dos anos 50 do século XX, marcou o pensamento social e econômico brasileiro, debates sobre as desigualdades regionais, mesmo essas desigualdades tenham encontrado raízes na segunda metade do século XIX, com uma consciência de ações públicas e mobilizações sociais surgidas bem depois.

Foi a partir dos anos 70, com a motivação do investimento de empresas estatais, gastos públicos e incentivos fiscais que se deu a descentralização da produção industrial, que paralelamente se discutiam a marginalidade urbana nas grandes metrópoles apontando como principal responsável a concentração das atividades de maior valor econômico do país. Já nos anos 80 foi de estagnação, e os 90 aconteceram reformas estruturais acentuadas nas complexidades das problemáticas regionais.

Com a emergência de polos de desenvolvimentos nos estados do Centro-Sul e alguns estados tidos por atrasados, acontece a queda relativa e absoluta do emprego industrial nas metrópoles mais

dinâmicas, tornando mais frequentes ações intermediárias entre urbano e rural, moderno e tradicional, Sudeste e Nordeste que dos poucos perdiam seu potencial explicativo.

Essa visão traz contribuições para a formulação de políticas públicas descentralizadas se houver um olhar para as necessidades das regiões de menores recursos econômicos e sociais, com uma segmentação e hierarquização das áreas geográficas, nos mercados de trabalho, que está ligado ao tipo de atuação do Estado, que depende da natureza das relações mantidas entre o país e a economia internacional.

Estas relações das desigualdades regionais diante do mercado de trabalho e da Educação local e metropolitana se alteraram nos anos 90 ao passar por uma reconfiguração radical, sendo analisadas algumas relações entre escolaridades e desigualdades no mercado de trabalho.

De acordo com Pochmann (1998), isso permite observar que, de acordo com dados do IBGE, de cada dez ocupações geradas, oito eram assalariadas, sendo sete com registro e uma sem registro.

A apresentação de estudos sobre as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, nas décadas de 1980 1990, identifica ações que reproduzem a desigualdade social em todos os gêneros, mostrando também que o estilo de vida, gosto ou visão de mundo do indivíduo corresponde ao espaço físico e social em que está inserido.

## **2. Relação: educação, trabalho e contexto social.**

Nos dias atuais, não mais se falam de consequências, mas de processos econômicos numa sociedade moderna e tecnológica, devendo isto à globalização dos mercados econômicos mundiais e locais, o fluxo financeiro, o acirramento da concorrência que requer também políticas estatais garantindo a desburocratização de leis de concorrências e direitos sociais, subtendendo-se que esse processo revela características e condições específicas.

A acumulação de capital, incorporações e privatizações vai acontecendo ao mesmo tempo, que a força de trabalho com sua vulnerabilidade pela flexibilidade das estruturas produtivas, das formas de organização desse trabalho, do emprego e do desemprego e na correlação de forças que se concretiza o “mercado livre”, com a sustentação do sistema financeiro global.

Mesmo que, para alguns, essas mudanças signifiquem tão somente a intensificação de um processo observado desde os primórdios do próprio capitalismo, questionando os aspectos ideológicos das novas formas de racionalização aplicadas (Harvey, 1992).

E por isso que a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais, pois são também instrumentais, possibilitando competitividade que intensifica a concorrência, adaptando a mão de obra as mudanças técnicas e minimizando os efeitos do desemprego.

Vemos a problemática da integração nacional no plano produtivo e o papel das desigualdades regionais como condicionante da conformação do trabalho nos vários espaços regionais. O desemprego já não é resultado da falta de crescimento econômica, mas uma consequência do próprio crescimento desequilibrado.

O mercado de trabalho não conseguiu estabelecer uma situação em que o emprego formal tenha se tornado generalizado para o conjunto da população gerando situações completamente diferenciadas, altamente flexíveis e em grande medida, precária.

Como salienta Pochmann (1998), tomando como medida o período de 1940 - 1980, é possível observar um crescimento das relações formais de trabalho, que ocorre por força da introdução do projeto de industrialização entre 1950 - 1980 com a consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em junho de 1943.

Que no período o trabalho assalariado e com registros em carteiras profissionais cresceu de 12,2% para 49,2%, que em termos absolutos significa uma variação anual de 4842 mil

trabalhadores. De acordo com o IBGE, de cada dez ocupações geradas, oito eram assalariados, sendo sete com registro e uma sem registros (Pochmann, 1998).

Aponta-se o crescente desemprego de trabalhadores escolarizados, mesmo em um contexto como o brasileiro, no qual a educação no Brasil não é um direito alcançado por todos. O fato é que a escolaridade serve como um bom indicador de estratificação social, uma vez que indivíduos com estudos elevados tende a se diferenciar socialmente de indivíduos com baixa escolaridade.

A cor ou raça dos indivíduos, entretanto, pode ser utilizada para retratar o espaço social, porque historicamente os negros sempre foram discriminados socialmente, o que leva indivíduos com essa característica a ter menos possibilidades de se posicionar nas camadas superiores da sociedade, fazendo com que esta variável sirva também como um bom indicador de estratificação social (Hasenbalg & Silva, 1988; Hasenbalg, 1979).

Ressaltando também a questão racial do indivíduo no espaço social, visto que historicamente os mesmos foram discriminados, levando-os a ter menos oportunidades de posição nas camadas superiores da sociedade.

Tratando-se do desemprego de trabalhadores escolarizados em decorrência do processo de reestruturação, acrescenta uma nova dimensão aos problemas sociais que marcam há muito o Brasil como miséria-pobreza e pouco acesso à educação e a saúde no Brasil. Levando tudo isso em consideração tem aumentado o investimento na qualificação de escolaridade e formação profissional tentando sobressair, pois esse investimento tem acontecido no mundo inteiro requalificando a mão de obra.

Sendo inegável o crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho e em níveis mais alto de escolaridade, que pouco tem elevado suas condições socioeconômicas. Mesmo entre as mulheres empregadas, é possível observar que vários indicadores como renda, jornada de trabalho, registro em carteira

e direitos trabalhistas apontam ainda uma precária condição na ocupação de postos de trabalho com menos reconhecimento na qualificação e remuneração.

A precariedade no mercado de trabalho é um processo social que atinge homens e mulheres no mercado de trabalho e mesmo as mulheres com índices de escolaridades mais elevadas se encontra em desvantagem socialmente para o sexo masculino, pois em qualquer ocupação as mulheres recebem salários menores que os homens. Mesmo assim elas continuam campeãs em informalidade e precariedade e começam a ser mais atingidas pelo desemprego em vários setores.

### **3. Conclusões**

Esse trabalho procurou discutir o efeito do contexto social do território, visto a partir do nível de escolaridade, sobre a condição de oportunidades no mercado de trabalho, que considera o nível de rendimento, o desemprego e a fragilidade ocupacional nas grandes metrópoles, predominando indivíduo de baixa escolaridade com menos chances no mercado de trabalho.

As condições relatadas sobre a relação entre escolaridade e forma de introdução do indivíduo no mundo do trabalho, viabilizam confirmar que a capacitação para o trabalho é uma relação social, que vai além de escolaridade ou formação profissional do ser humano, estabelecidos nos processos produtivos, de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortalecida por valores culturais possibilitando a formação de preconceitos e desigualdades.

Os saberes adquiridos pelo trabalhador em toda sua vida estudantil na sua formação na escola, comunidades sociais e suas experiências vividas pessoais fazem com que no seu ingresso no mercado de trabalho, passem a participar de diferentes níveis salariais, em diversas formas de relações empregatícias como trabalho assalariado (com ou sem registro), terceirizado, contratos

temporários e sem remuneração , fazem-se com que tenham uma visão de mundo que formam um conjunto de conhecimento e habilidades com significado de valor de uso, que vem um determinado momento histórico se transforma em valor de troca se for reconhecida pelo capitalismo como sendo relevante para o processo produtivo.

## Referências

BOURDIEU, P. (1997), “Efeitos do lugar, In: BOURDIEU, P. (org.) A miséria do mundo. Rio de Janeiro, Editora Vozes.

CASTEL, R. et alii. “Chômage: Le cas français. Collection des rapports officiels. Rapport au Premier Minister”. La Documentation Française. Paris, 1997.

HALSENBALG, C. (1979), Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Graal.

HARVEY, D. A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. & Silva, N. do V (1988). Estrutura Social, Mobilidade e Raça. Rio de Janeiro, IUPERJ/VÉRTICE.

IBGE (2002), Censo Demográfico de 2000: Documentação dos micros dados da amostra. Rio de Janeiro, IBGE.

POCHMANN, M. O movimento de desestruturação do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90: uma análise regional. Campinas, Cesis/IE/Unicamp, 1998, mime-o.

Wilson, W. J. (1987). The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass and Public police. Chicago Press

\_\_\_\_\_. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. São Paulo, Vozes, 1998.



# Capítulo 5

## Mediação de conflitos: a técnica do diálogo e da escuta ativa

*Francisca Regilânia Ferreira Lima<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

A mediação por ser um método que usa instrumentos consensuais para conseguir solucionar o conflito, trás em seu contexto noções positivas que o ser humano pode extrair de uma contenda. O ato de mediar envolve técnicas que facilitam o diálogo e a compreensão mediante a uma divergência. A visão positiva do conflito se traduz nas experiências vividas das pessoas com relação aos seus problemas, ao encontrar nos mesmos as ferramentas necessárias que as auxiliam, promovendo para si mesma, conhecimentos, amadurecimentos e compreensão de que situações conflituosas podem ser construídas soluções pelas próprias pessoas envolvidas.

Vezzulla (2001, p. 72-83) elenca etapas que compõem o procedimento da mediação: a apresentação do mediador e das regras da mediação; a exposição do problema pelas partes; o resumo e o primeiro ordenamento dos problemas; a descoberta

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Português e Inglês pela UVA. Especialista em Gestão Escolar pela FACET. Especialista em Português e Arte Educação pela URCA, Especialista em Redação e Oratória pela UNICID. Especialista em Mediação de Conflitos pela Ratio, Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. Atua na Secretaria Municipal de Educação de Horizonte, na Superintendência de Gestão Estratégica.

dos interesses ainda ocultos; a criação de ideias para a resolução dos problemas; os acordos parciais e o acordo final.

A mediação é essencialmente permeada pela transformação humana, tanto a escuta como o diálogo são extremamente apropriadas para a resolução de conflitos. O diálogo pressupõe igualdade das partes. É preciso escutar com todos os sentidos, audição, postura, sorriso, mas, o mais importante mesmo, é escutar com o coração se colocando no lugar do outro sem preconceito, ou seja, com empatia. Segundo Dale Carnegie,(2012,p.172)

É entender a mensagem das outras pessoas, assim como seu contexto e sentimentos. Esse é o significado de empatia, em elemento básico do ato de ouvir com assertividade. Empatia significa entender a outra pessoa bem a ponto de, pelo menos naquele momento, experimentar os sentimentos dela. É ouvir intensamente e identificar-se de modo a vivenciar a situação, os pensamentos e as emoções da outra pessoa.

A comunicação envolvida não é apenas a verbal, mas também a não verbal, (olhares, expressões faciais, gestos e posturas). Parece simples, porém o grande problema é ouvir os outros, onde ocorrem percepções diferentes em aceitar e acolher o que o outro tem a dizer.

Aquele que precisa fazer uso de instrumentos para o desempenho exitoso de uma determinada atividade, profissional ou não, deve saber reunir as ferramentas que lhe sejam úteis para o exercício de sua arte ou ofício (Novo Aurélio, 1999). Para tanto, é preciso habilidade para eleger uma técnica adequada para ser utilizada a cada momento e para manuseá-la com a propriedade que a situação exige.

Uma caixa de ferramentas é uma metáfora usualmente empregada na prática da mediação, para designar o conjunto de técnicas e procedimentos utilizados na dinâmica da resolução de conflitos. O mediador precisa saber usar as técnicas para o

desempenho exitoso da sua arte de mediar, deve saber reunir as ferramentas que lhe sejam úteis para cada situação. É preciso habilidade para eleger com destreza a cada momento, a ferramenta certa para cada necessidade de manuseio.

A técnica da escuta ativa e do diálogo são usadas pelo mediador, as quais possibilitam as partes, a percepção da sua subjetividade, promovendo a sua reconstrução frente à vida, para que as partes vejam saídas por si próprio e não no “outro”, ou seja, o sujeito vai buscar soluções para seus conflitos de uma forma singular. E este processo é conduzido pelo mediador, que prepara o caminho e tem como objetivo resgatar o respeito e propiciar um espaço para o diálogo entre as partes. De acordo com Vicente (1994, p.54), os conflitos:

[...] podem ser manifestos ou latentes. A forma de lidar com os conflitos pode variar de modelos autoritários e intolerantes, nos quais predomina um relacionamento adultocêntrico, de opressão e silenciamento dos mais fracos, em geral, as crianças. O modo de lidar com os problemas pode ser também democrático e de respeito pelas diferenças, e mesmo de valorização da crise, quando o modo preferencial de lidar com as dificuldades é pelo entendimento, pela linguagem, pela conversa.

Aqueles que estão implicados nesta abordagem encontram-se numa posição de produzir saídas ao impasse. Sabe-se que o conflito quando gerenciado é positivo para as partes, ao contrário quando não administrado passa ser negativo, causando sérios problemas interpessoais; brigas, desavenças, violência, agressões físicas e morais, desgaste pessoais, chegando até, a gerar violência física, moral, psicológica e patrimonial.

A mediação surge como uma nova forma de ajudar a resolver as questões entre as partes, envolvidas em conflitos. Para as culturas orientais, o conflito é sinal de oportunidade e transformação. Nada melhor que um momento de crise para se

experimentar a capacidade de mudanças, renovação, alternativas, criatividade e soluções.

Para Muszkat (2005), do ponto de vista constitutivo, o conflito propicia condições de crescimento e transformação sempre que, por intermédio da flexibilização do desejo, atinge-se a noção de alteridade, isto é, do reconhecimento da existência do outro como um ser que sente, pensa, deseja, sofre, diferente do eu do indivíduo.

O termo mediação se origina do latim *mediare*, que significa intervir, mediar. Consiste em um meio não-jurisdicional de solução de conflitos. A mediação surge como uma nova forma de ajudar a resolver as questões entre as partes, envolvidas em um conflito de família, vizinhança, escolar, consumistas, empresarial e muitos outros, tudo através do diálogo cooperativo. Sales (2004 p. 17) conceitua-a como: A mediação é um procedimento consensual de solução de conflitos por meio do qual uma terceira pessoa imparcial escolhida ou aceita pelas partes age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma divergência.

O mediador de conflito é uma pessoa que irá gerenciar o diálogo de forma a causar nas partes a reflexão necessária ao entendimento que mesmo diante de uma divergência eles podem encontrar pontos em comum que irão possibilitar a resolução do conflito de forma pacífica e dialógica.

Extrai-se do projeto de lei de autoria da Deputada Zulaiê Cobra Ribeiro, de formar esclarecedora, o conceito de mediação. “Mediação é a atividade técnica exercida por terceira pessoa, que escolhida ou aceita pelas partes interessadas, as escutas e orienta com o propósito de lhes permitir que, de modo consensual, previnam ou solucione conflitos. ”

Os conceitos se assemelham e se aproximam, justamente porque tratam da importância do diálogo e da escuta ativa na compreensão das necessidades e interesses das pessoas, sendo o diálogo facilitado pelo mediador, imparcial, e, especialmente

habilitado, para perceber os meandros emocionais causadores dos conflitos entre as partes. Segundo Warat (2001, p.122-123),

O mediador tem uma função educativa, busca a transformação tanto do conflito quanto das partes. Deve, ainda, tranquilizar, passar confiança, demonstrar sua imparcialidade, fazer com que os mediados se coloquem um no lugar do outro e ajudá-los a descobrir soluções sem sugerir o enfoque.

## **2. Técnica do diálogo e escuta ativa**

Este tópico deveria começar com os efeitos terapêuticos de um abraço, de um olhar firme, um sorriso largo, um bom dia de coração, um aperto de mão, um muito obrigado, um pedido de desculpa e/ou um pedido de perdão. Estamos propondo uma viagem ao seu interior. Um estímulo ao que sempre esteve dentro de ti. Interessante, é que as essas coisas são todas elas gratuitas, não se exigem pagamentos por um abraço, por um cumprimento, por um beijo, e pelo amor. Mas, porque é tão difícil hoje ser gentil?

A palavra gentileza sempre existiu em nosso dicionário. Fica ali, muito tímida, escondida, quase esquecida em meio à correria, por vezes desumana do dia a dia, mas já começamos a sentir a falta da delicadeza. A verdade é que na mediação percebe-se que a gentileza não gera somente gentileza, mas também habilidades de suma importância para a convivência humana e holística.

É de censo comum que embora ouvir seja uma habilidade natural, mas escutar o outro não é fácil. Pendemos para uma impaciência, desejo de falar também, de fazer juízo do que está sendo dito.... Enfim os velhos ruídos da comunicação que tanto nos atrapalham. Entretanto aprender a conviver requer que desenvolvamos melhor a habilidade da escuta assertiva ou escuta ativa.

Podemos afirmar que existem alguns pontos centrais para uma boa escuta. Parafrasear o que foi dito pode ser uma boa forma de mostrar para o falante que você o ouviu com atenção, então

finalize perguntado se está correto. Faça perguntas sempre que você tiver dúvidas sobre o que está sendo dito. Pedir para que falem de seus sentimentos em relação ao conflito pode te ajudar enquanto mediador a direcionar melhor as próximas perguntas e leva o mediado a querer ajudar a te fazer compreendê-lo e assim se sentir importante no processo.

Mostrar com acenos ou postura que você está atento ao que está sendo dito, passa confiança, mantenha o contato visual, espere o falante terminar sua fala, não tenha pressa em falar, escute com o pensamento voltado ao que está sendo dito e não a resposta, aconselhamento ou lição de vida que você tem para dar. Assim, segundo Vezzulla (1998, p. 16):

A mediação é uma técnica de resolução de conflitos não adversarial, que, sem imposições de sentenças ou laudos e, com um profissional devidamente formado, auxilia as partes a acharem seus verdadeiros interesses e a preservá-los num acordo criativo onde as duas partes ganhem.

Na mediação a escuta atenta das partes é a chave que abrirá as portas para conhecer e reconhecer os reais interesses e os meios de chegar a um acordo onde esses interesses sejam respeitados. O diálogo permite as pessoas escutar, falar, sentir, doar-se, mudar, sorrir, amar.

Um dos instrumentos favorável ao desenvolvimento do diálogo na mediação é a arte de perguntar. Primeiro é preciso ouvir, mas são as perguntas que causam o desenvolvimento da conversa, é preciso escolher as perguntas a serem feitas sem julgamento ou aconselhamento, pergunte para esclarecer.

Para esclarecimentos fazemos uso de duas categorias, as perguntas abertas, que são aquelas que incentivam o falante a desenvolver uma ideia, para conseguir responder. Elas são usadas para aprofundar e/ou dar continuidade a conversa. Temos também as perguntas fechadas, que se permitem ser respondidas apenas com uma palavra (sim, não, concordo...). A estas utilizamos

quando queremos terminar a conversa e nos certificarmos se está claro o desfecho.

A identificação dos interesses e sentimentos das partes ocorre durante ou em meio a este diálogo gerenciado pelo mediador, que terá como desafio conseguir fazer com que as partes separem a pessoa do problema, é neste momento que ocorre um amadurecimento que resultará na compreensão recíproca das partes em relação as suas divergências. É muito comum a dificuldade de identificar e expressar sentimentos, especialmente entre os adultos que foram desencorajados por parecer demonstração de fraqueza ou vulnerabilidade, o que se configura um grande desafio para o mediador conduzi-los a este momento.

O conflito mais natural que permeia o ser humano é a carência e identificação de sentimentos que são inerentes a condição humana. Muitas vezes a carência afetiva é o motivo real dos conflitos, temos necessidades de valorização por parte do outro, seja dentro de qualquer tipo de relacionamentos.

O diálogo é uma prática muito antiga, mas, somente nestes últimos tempos tem-se intensificado a busca de resolução de conflitos por meio do diálogo. Toda a construção teórica da comunicação vem fundamentada em Habermas, filósofo contemporâneo, cuja contribuição filosófica é que tudo se constrói pela comunicação, pela necessidade do diálogo, pela humanidade; enfim, pela ética da discussão. (BARBOSA, 2005, p.63).

A escuta nos permite perceber nosso mundo de uma maneira nova e ir em frente. Quando alguém realmente escuta sem julgá-lo, sem tentar assumir a responsabilidade por você, sem tentar moldá-lo, é muito bom. Quando sentimos que fomos ouvidos e escutados, conseguimos perceber o mundo de uma maneira nova e ir em frente. A escuta permite as pessoas falar, sentir, doar-se, mudar, sorrir, amar e ser feliz. A mediação traz a felicidade. Marshall (2006, p. 257). Afirma que:

A CNV nos encoraja a receber apreciação com a mesma qualidade empática que expressamos ao escutar outras mensagens. Ouvimos o que fizemos que contribuiu para o bem-estar dos outros; escutamos seus sentimentos e as necessidades que foram atendidas. Aceitamos em nosso coração a alegre realidade de que cada um de nós pode melhorar a qualidade de vida dos outros.

É perceptível que a interação com o outro tem efeitos significativos em nossas vidas e as escolhas de como vamos nos relacionar tem reflexos em nós mesmo, através do clima local, do olhar que aprendemos a direcionar, dos sentimentos que aprendemos ou não a gerenciar, ouvir o outro com empatia e através do outro aprender como você é ou gostaria de ser, tudo isso contribui para nossas escolhas emocionais e comportamentais diante dos conflitos.

A prática da mediação vai além do simples acordo satisfatório entre as pessoas do conflito, ela resgata os valores humanos existentes em cada um que compõe aquele conflito, salientamos o poder de reflexão sobre suas ações e reações diante das desavenças e na observância de que, os mesmos que se envolveram no conflito também são capazes de encontrar soluções que sejam boas para todos os envolvidos e na medida em que se percebem como personagens da pacificação social.

### **3. Conclusões**

Considerando que todo conflito passa por um processo dinâmico e, assim, se submete a constantes transformações, a situação existente no início da controvérsia, administrada tão somente pelos conflitantes, podem ser solucionadas com a colaboração de um terceiro equidistante, imparcial, sem poder para impor uma solução, que se chama mediador, alcançando-se a transmutação da divergência em convergência e colocando-se fim ao conflito.



Evidencia-se que são princípios básicos a serem respeitados no processo da mediação: o caráter voluntário; o poder dispositivo das partes, respeitando o princípio da autonomia de vontade desde que não contrarie os princípios da ordem pública; a complementaridade do conhecimento; a credibilidade e a imparcialidade do mediador; a competência do mediador obtida pela capacitação adequada e permanente; a diligência dos procedimentos; a boa fé e a lealdade das práticas aplicadas; a flexibilidade, a clareza, a concisão e a simplicidade, tanto na linguagem quanto nos procedimentos, de modo que atendam à compressão e as necessidades das partes conflitantes.

A escuta ativa é um dos princípios básicos fundamental da mediação de conflito, pois é o diálogo que possibilita a aquisição de todas as demais técnicas e habilidades (acima citadas) necessárias à condução de uma sessão de mediação e ao entendimento que os conflitantes também são agentes na resolução de seus conflitos. É na escuta que as partes se sentem seguras para expor seus sentimentos, necessidades e desejos em relação à situação ou a outra parte envolvida e então haver a possibilidade de oferecer confidencialidade do processo; respeito mútuo e igualdade de condições entre as partes e encontrar a resolução de ganho mútuo.

## Referências

BARBOSA, Águeda Arruda. **Prática da mediação: ética profissional**. In: Família e dignidade humana. Anais do V Congresso Brasileiro de Direito de Família. Coordenador: Rodrigo da Cunha Pereira. 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 4827, de 10 de novembro de 1998**, com substitutivo do Projeto de Lei da Câmara nº 94/2002. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoes/loadFrame.html>>. Acesso em: 04/01/2008 às 10:53hs.

CARNEGIE, Dale & Associates; tradução Ermirson Justino. **As cinco habilidades essenciais do relacionamento: como se expressar, ouvir os outros e resolver conflitos**. 2. ed.-São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI**. 3. ed. RIO DE JANEIRO: Nova Fronteira, 1999.

MUSZKAT, M. E. (2005). **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações**. São Paulo: Summus Editorial.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamento pessoais e profissionais**: Tradução Mario Vilela. São Paulo. Ágora, 2016.

SALES, Lilia Maia de Moraes. **Mediare: um guia prático para mediadores**. Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora, 2004.

VEZZULLA, Juan Carlos. **Teoria e prática da mediação**. 5. ed. Curitiba: Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil, 2001.

VEZZULLA, Juan Carlos. **Teoria e prática da mediação**. Curitiba: IMAB, 1998.

VICENTE, Cenise Monte. **O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo**. In.: Família brasileira, a base de tudo. (Org.) Sílvio Manoug Kaloustian. São Paulo: Cortez, Brasília, 1994.

WARAT, Luiz Alberto. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

## Capítulo 6

# Escola de ensino médio na perspectiva inclusiva: ações e responsabilidades compartilhadas

*José Nogueira Pinheiro<sup>1</sup>*

*Roberta Eloi Fernandes Pinheiro<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

A educação como espaço democrático e inclusivo, em que as fronteiras entre os distintos campos do conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nele atuam a possibilidade de ver no próximo novas perspectivas e principalmente a capacidade de crescimento global, este é o desafio atual de muitos pesquisadores e profissionais da educação contemporânea.

Diante destes novos paradigmas este artigo buscou fundamentar-se em estudos coletados de Mantoan (2006), Prieto (2002) e Machado (2010), tais referências tiveram como campo investigativo escolas públicas de ensino médio e objetivam analisar os princípios, concepções e relações entre inclusão e integração escolar lançando indagações e análise crítica de como vem se

---

<sup>1</sup> Graduado em Engenharia Agrônômica, pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Licenciado em Química pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Pós-Graduado em Gestão Escolar- CAED – UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora e em Coordenação Pedagógica – UFC e Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [jnogueirapin@gmail.com](mailto:jnogueirapin@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN inc. E-mail: [robertaeloifernades@gmail.com](mailto:robertaeloifernades@gmail.com)

dando o processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino médio.

Segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, e em relatórios extraído da Lei de Diretrizes e Bases - LDB que trazem indicações de como o conhecimento é construído a partir de suas aptidões e capacidades, e que o mesmo se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo escolar.

Este artigo foi desenvolvido mediante a realização de pesquisas bibliográficas de cunho analítico, investigativo e dedutivo sobre a Perspectiva Inclusiva no Ensino Médio abordando na primeira parte questionamentos mais constantes que residem em diferenciar se as escolas de ensino médio estão realizando inclusão ou integração? Elas estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para esta inserção inclusiva? O professor está preparado para trabalhar igualmente aqueles que são diferentes? O Currículo e o Projeto político pedagógico dão suporte para esta inclusão? Os pais colaboram com a escola no processo de inclusão? Os alunos querem e aceitam serem iniciados neste processo inclusivo?

Na segunda parte abordaremos questões que envolvem a formação dos professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio, visto que, este tema é de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum. Objetivando que os profissionais da educação olhem para diversidade como favorecedora da aprendizagem.

Na terceira e última parte sugere-se a melhoria das condições escolar para alunos que ingressam no ensino médio propondo uma transformação da estrutura física das escolas visando penetrar ainda mais nos entraves enfrentados no cotidiano de uma escola que pretende ser para todos e de qualidade.

Para além de um respeitável debate acadêmico, as ideias, conceitos e valores contidos ao longo deste artigo são um verdadeiro convite a uma reflexão sobre nossas próprias crenças e práticas, que muitas vezes acabam por distanciar-se de uma escola e de uma sociedade inclusiva. Mais um motivo para se firmar a necessidade de (re) pensar e de romper com antigo modelo educacional elitista reconhecendo a igualdade de aprender em qualquer circunstância.

## **2. Princípios, concepções e relações entre inclusão e integração escolar.**

A inclusão rompe com velhos paradigmas que sustentam/sustentavam o conservadorismo nas escolas, contrariando assim a essência e os fundamentos dos sistemas educacionais. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normatização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas produzindo assim, identidades e diferenças, inserção e exclusão.

No Brasil tradicionalmente, é a educação especial que tem sido responsabilizado por este tipo de atendimento. Neste sentido, para Souza e Prieto (2002, p.123), “ tem-se previsto o especial na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação”.

Enquanto isso, a Constituição Federal de 1988 já sinaliza para implementação, no nosso país, da educação inclusiva. O artigo 208 de nossa Carta Magna prescreve que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

É válido salientar que mudanças na educação brasileira, nesta perspectiva, dependem de um conjunto de ações necessárias ao cumprimento do direito de todos à educação a fim de garantir que

todos que o compõem ultrapassem o patamar em que se encontram. Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina. A integração escolar tinha como objetivo "ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas as normas e padrões da sociedade "(Anarc- American National Association , 1973 *apud* Aranha, p.167) Sua oferta podia se dar através de um conjunto de serviços que pudesse garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais aumentando sua proximidade física com demais alunos podendo usufruir dos mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino com intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente.

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende a multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101)

Nesta perspectiva, a educação inclusiva é totalmente adversa da integração que se limita a padronizar alunos seguindo dois critérios distintos: Encaminhá-los para recursos especializados “ somente quando necessário”, e movê-los a fim de ocupar a classe comum “ tão logo possível”. Estando previsto para seu atendimento: classe comum, classe especial, escola especial, e o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar. Desta forma, no que se refere à escolarização de pessoas com deficiência, uma das alternativas indicadas é a classe comum, cuja matrícula neste

modelo está condicionada ao tipo de limitação que o aluno apresenta, ficando mais distante deste espaço escolar quem menos se ajusta as normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógicas. O que constatamos deste modelo, da forma como foi implantado, é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes espaciais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento.

Estes critérios são profundamente questionados pela proposta de inclusão escolar que concebe a escola como espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, exige trabalho em muitas frentes. Cada escola necessita abraçar urgentemente este trabalho se propondo a encontrar soluções próprias para os seus problemas, as mudanças necessárias não acontecem por acaso nem por decreto, mas quando fizerem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

Com vistas a se contrapor ao referido modelo Mantoan (2006, p.40) considera que: “ Educação Inclusiva tem como objetivo tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”. Neste caso, não se faz educação inclusiva apenas com apenas com oferta de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns, porém respeitadas as limitações dos sujeitos e reforçando a proposta do autor estas devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não podem ser desprezadas. Toda importância merece ser dada quanto a identificação de suas potencialidades culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

### **3. Projeto político pedagógico e gestão democrática: porta de entrada para inclusão escolar**

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma forma sistematizada, consciente, científica e participativa. É o caminho mais acertado para reinventar a escola, ressignificando suas finalidades e objetivos.

O Projeto Político Pedagógico deve representar o compromisso de um grupo com uma determinada trajetória no cenário educacional. Há necessidade, porém, de clareza sobre a força e os limites deste projeto. A corporeidade do projeto acontece na interação entre os sujeitos: professores, alunos, equipe de coordenação, diretoria geral da escola, pais e funcionários que são as pessoas que dão vida à escola. Mais do que o papel, o projeto compromete pessoas com uma ideia, com uma prática libertadora, transformadora e inclusiva. A forma de firmar este compromisso implica planejamento, dando lugar e sentido a uma ação conduzida pelas diretrizes do Projeto Político-Pedagógico.

A função, portanto, do Projeto é delinear o horizonte da caminhada, estabelecendo a referência geral, expressando o desejo e o compromisso do grupo. Isto, porém, não é suficiente. O referencial teórico de cada disciplina e/ou curso é fundamental para garantir a competência pedagógica. É preciso tomar decisões sobre metodologia do ensino, sobre conteúdos programáticos, avaliação e inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais. Caso contrário, a intenção de mudança permanecerá no discurso. As aproximações sucessivas em busca do ideal maior precisam ser planejadas e perseguidas.

O Projeto Político Pedagógico como um todo deve ser compreendido numa perspectiva dinâmica, em constante reformulação, ainda que algumas partes sejam de "durabilidade" maior, como o marco referencial. Mas no seu conjunto o Projeto Político Pedagógico é sempre uma manifestação de sujeitos



concretos que devem estar sintonizados com os avanços da ciência da educação e que, por isto, ousam reinventar as relações pedagógicas. A escola tem limites claros, não é a única responsável pela inclusão. Ela não existe isoladamente, mas faz parte de um sistema político que tem a responsabilidade de lhe dar sustentação para que possa cumprir sua função.

A escola só pode cumprir seu papel de forma competente se tiver autonomia. Buscando e pensando nesta autonomia, é que as equipes de profissionais elaboraram a proposta, buscando construir seu próprio caminho pedagógico, condição fundamental para que se sintam comprometidos com ele.

No interior da escola já se discute a sua função social, o papel dos professores enquanto grupo e enquanto pessoas condutoras do processo pedagógico na perspectiva da escola comum inclusiva. Refletir sobre nossa prática é o começo da possibilidade de mudanças. Realizando uma análise, verificamos que é necessário refazer caminhos que foram abertos tempos atrás, quando se propunha a substituir escola comum para alguns alunos que não correspondiam as exigências para ensino regular. Machado (2010, p.18) admite que:

A mudança de rumos implica uma articulação de propósitos entre a escola comum e a escola especial, ao contrário do que acontece quando tanto a escola comum quanto escola especial constituem escolas dos diferentes, dividindo os alunos em normais e especiais e estabelecendo uma cisão entre esses grupos, que se isolam em ambientes educacionais excludentes.

A escola de Ensino médio em muitas circunstâncias aproxima a escola comum da Educação Especial, por que, em sua grande maioria a concepção inclusiva reside no fato de que se os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula está realizado a inclusão. Para oferecer melhores condições de inserção no processo educativo se almeja que exista sinergia das diferentes estruturas escolar convergindo para atender as necessidades dos alunos

através da troca de experiências e da constante busca por condições favoráveis do desempenho escolar destes discentes. Os professores precisam se envolver compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo que desperte a autonomia e a independência nas turmas comuns de ensino médio.

#### **4. Formação dos professores para trabalhar com atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio**

Na Lei de Diretrizes e Bases- LDB são previstos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração destes educandos nas classes comuns” (art. 58, III). Destaca-se que essa lei admite formação em nível médio, contrariando a orientação geral para o magistério, a qual tem estimulado ou exigido a formação no ensino superior. Segundo Souza e Prieto (2002, p.131), A formação continuada do professor deve ser um componente dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nesta perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

A proposta de formação dos professores para trabalhar com inclusão no ensino médio deverá pautar-se na percepção singular de cada caso e na capacidade de desenvolver competências e habilidades compatíveis com as especificidades dos casos. Nesse sentido, a formação não termina com o curso, visto que a atuação do professor requer estudos e reflexões diante de cada novo desafio. Finalizada a formação, é importante que constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, diminuir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana.

As tecnologias de informação e comunicação TICs, possibilitam aos usuários acesso às informações de forma de rápida e constante. Elas permitem a participação ativa do usuário na grande rede de computadores e intetem o papel de usuário consumidor para usuário produtor de conhecimento, de agente passivo para agente ativo, o que pode ampliar as possibilidades dos programas de formação pautados em metodologias ativas de aprendizagem.

Por conseguinte, o processo de elaboração curricular dará suporte à dinâmica de inclusão escolar. A este respeito SILVA (2000 p.33). Apontou como questões básicas para orientar o currículo escolar: ‘ “A definição dos objetivos educacionais a serem atingidos; a escolha das experiências a serem direcionadas para alcançar os objetivos; a forma de organizar essas experiências; e a maneira de avaliar se os objetivos são alcançados. ” Como enfatiza o autor os diversos sistemas e as escolas não se apresentam como tabulas rasas, prontas a assimilar tudo que lhes é apresentado. Parâmetros e normatizações elaboradas centralmente e externamente confrontam-se com inovações singulares, gerando muitas vezes conflitos e barreiras com as práticas inclusivas em desenvolvimento nas escolas.

Estudos têm mostrado que muitos professores, mesmo quando aderem às novas propostas curriculares, buscam interpretá-las e adaptá-las, de acordo com contexto institucional do seu local de trabalho, dando características específicas aos conteúdos e práticas de ensino. Há, contudo, situações em que as novas propostas trazem insegurança e inquietação aos docentes por que rompem com práticas já estabelecidas. Como decorrência, persistem as novas propostas curriculares.

Acreditamos que é nesta convivência com os sujeitos envolvidos no processo educativo que podemos reconstruir a relação do fazer pedagógico a partir de uma concepção mais ampla, atribuindo sentido e significado para a nossa ação educativa. Estamos falando, portanto, de uma “ arte de educar” a

qual entrelaça nossas concepções mais ampla, atribuindo sentido e significado para ação educativa. Para LIMA (2008, P.56.). Cabe, portanto, “ A escola cumprir o objetivo antropológico de garantir a continuidade da espécie humana, socializando para novas gerações o que resulta do seu desenvolvimento cultural, com base para essa continuidade”.

Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios do conhecimento atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prevê formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

## **5. As condições de atendimento escolar para estudantes com necessidades especiais no ensino médio**

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escolas para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão desafia ainda mais o problema escolar brasileiro que é um dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado e contribuir com o processo de inclusão nas escolas comuns e de ensino médio, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da portaria Nº 13, de 24 de abril de 2007. A respeito deste assunto relata Machado (2010, p.31):

As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário a escolarização.

Neste processo, o programa atende à demanda das escolas públicas que possuem matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais Tipo I e Tipo II. Para tanto, é necessário que o professor que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta ao professor espaço adequado para sua implantação.

A garantia de acesso, a participação e o acolhimento de todos os alunos nas escolas contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças. No entanto precisamos rever a organização pedagógica e administrativa das escolas para que estas possam tornar-se espaços inclusivos.

## **6. Conclusões**

Uma das constatações possíveis neste momento da reflexão é que nossas tarefas ainda são inúmeras, mas devemos identificar prioridades, denunciar ações reprodutoras de iguais atitudes sociais para com estas pessoas, acompanhar ações do poder público em educação, cobrar compromissos firmados pelos governantes além de ampliar e sedimentar espaços de participação coletiva e juntar forças para resistir e avançar na construção de uma sociedade justa, cujos valores humanos predominem sobre o mercado.

Dois grandes desafios de imediato estão colocados para os sistemas de ensino e para a sociedade brasileira: fazer que os direitos ultrapassem o plano de meramente instituídos passando a constituírem-se realidades educacionais que atendam às

necessidades dos alunos. As mudanças a serem implantadas devem ser assumidas como parte da responsabilidade tanto da sociedade civil quanto dos representantes do poder público, pois se, por um lado, garantir educação de qualidade para todos implica somar atuações de várias instâncias, setores e agentes sociais, por outro, seus resultados poderão ser desfrutados por todos, já que educação escolar pode propiciar meios que possibilitem transformações na busca da melhoria da qualidade de vida da população.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o instrumento viável para melhor desenvolver o plano de trabalho definido pelo coletivo contribuindo, assim, para construção de uma nova cultura de valorização das diferenças no mundo contemporâneo. É importante salientar e deixar como sugestão, em especial, para escolas de Ensino Médio, a necessidade da elaboração conjunta de planos de trabalho e que os mesmos sejam discutidos com todos os membros da equipe escolar.

As propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante do professor e uma parceria singular dos pais com a escola para que não seja ferido o direito humano indisponível a todos alunos no ensino regular. Para que estas ações se tornem realidades é indispensável que haja uma reorganização pedagógica das escolas com transformações que se estendam a todos os alunos da turma a fim de que possamos reconhecer a capacidade de adaptação intelectual desses aprendizes aos conhecimentos escolares independentemente dos níveis de compreensão a que consigam chegar.

## Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 1996.

LIMA, E.S. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008. 56 p.

MACHADO, R. Educação especial na escola inclusiva; políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2010

MANTOAN, Maria Teresa Edglér. Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo, Editora Summus. 2006.

PRIETO, ROSÂNGELA GAVIOLI. Política educacional do município de São Pão Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

SILVA, T.T. da Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 4 . Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, SANDRA MARIA ZÁQUIA LIAN E PRIETO, ROSANGELA GAVIOLI. “Política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da rede de ensino de São Paulo, implementada a partir de 1993: caracterização e análise das SAPNES direcionadas ao portador de deficiência mental”. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), set. 1999.

# Capítulo 8

## **Dança na educação: a busca da socialização de crianças com síndrome de down**

*Elayne de Sousa Lima<sup>1</sup>*

*Valdenia Nunes de Sousa<sup>2</sup>*

*Delma Barros Sena<sup>3</sup>*

### **1. Introdução**

A Síndrome de Down é uma alteração genética específica do cromossomo 21. Esta alteração modifica todo o desenvolvimento e maturação do organismo, principalmente ocasionando a má formação do Sistema Nervoso Central do ser humano. Dentre as anormalidades decorridas desta alteração, encontra-se facilmente um atraso no desenvolvimento motor, causado pela frouxidão ligamentar e pela hipotonia muscular, sintomas típicos desta síndrome (SCHWARTZMAN, 2003).

Faz parte da Educação, utilizar a dança como recurso para o desenvolvimento motor da criança Down, buscando a

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação Física na Faculdade Integrada do Ceará (FIC), Especialista em Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo pelo INTA. Pós-Graduação em Coordenação e Gestão Escolar (em curso) INTA, Mestrado em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia e Psicologia. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Mestranda em Ciências da Educação.

<sup>3</sup> Licenciada e mestre em Geografia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutoranda em Educação (Uniamericas).



independência para a integração na sociedade, proporcionando às crianças qualidade de vida.

Portanto, as preocupações iniciais dessa pesquisa passam pela necessidade de análise do desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down como meio de proporcionar um melhor entendimento do processo de atraso, para ser desenvolvido com responsabilidade um trabalho de estimulação motora através da dança.

O estudo procurou descrever o perfil psicomotor dessas crianças, aplicando a avaliação psicomotora indicada por Vitor da Fonseca (1995), associada à observação. Foi adotado o esquema da psicomotricidade para o plano de aula, além de seguir estratégias como etapas básicas e interativas indicadas por Mesquita (2007).

## **2. Atraso no desenvolvimento motor da Síndrome de Down**

O desenvolvimento motor da criança com a síndrome mostra-se tardio, da mesma forma que as demais áreas de desenvolvimento, ou seja, a criança sofre de um atraso global, onde o retardo motor é um dos mais importantes deles, pois tem poder de interferência no desenvolvimento humano durante todas as fases da vida.

As crianças correm o risco de serem portadoras de diversas anomalias, e muitas destas, interferem no desenvolvimento motor global do portador da Síndrome de Down (SCHWARTZMAN, 2003), como:

- **Anormalidades músculo - esqueléticas**: há anormalidades na maturação óssea, crescimento do crânio, costelas, ângulo acetabular nos pés e instabilidade atlanto-axial;
- **Anormalidades no quadril e patela**: displaxia, deslocamento do quadril, subluxação da patela, ossos curtos e déficit intrínseco de tecido conjuntivo:

- Instabilidade atlanto-axial, subluxação atlanto-axial ou compressão da medula espinhal, déficit neurológico e possivelmente a morte;
- Hiper mobilidade atlanto-occipital posterior: ocorre com frequência significativa, achados neurológicos e previamente atribuídos à frouxidão ligamentar;
- **Anormalidades cardíacas:** as crianças apresentam menor resistência a riscos, prejudicando muito o desenvolvimento motor;
- **Anormalidades do sistema nervoso:** anormalidades no cérebro, cerebelo e no conteúdo dos mesmos. O sistema nervoso controla a parte final do comportamento motor.
- Sistema sensorial: as modalidades que mais interessam são o tato e a pressão, sensibilidade tátil, pressão, visão, audição e proprioceptiva contribuindo para comportamento, postura, equilíbrio, sincronização e focalização.
- Controle motor: a nossa capacidade de nos manter funcionais contra a gravidade, estabilização e controle de movimento no espaço.
- Tônus postural - hipotonia: interfere nas aquisições do desenvolvimento motor, nas habilidades, nas interações com o ambiente, retarda ou bloqueia sua exploração, déficit de sensações e vivências dificultando o desenvolvimento cognitivo limita suas habilidades físicas, tanto motora grossa como fina, frouxidão ligamentar e dificuldades respiratórias;
- Deficiência mental: tem o funcionamento intelectual lento, abaixo da média, a disfunção motora está relacionada com a gravidade do comprometimento cognitivo de uma maneira geral, o déficit cognitivo impede ou prejudica o aprendizado motor, levando a um atraso ou a uma alteração nos movimentos;
- Força muscular: diminuição da força muscular;
- Desenvolvimento motor: tem um desenvolvimento mais lento que os parâmetros da criança da população geral;
- Habilidade motora grossa: não tem controle dos movimentos, a criança demonstra-se sem controle e isolado pela sociedade, perdendo oportunidades de participação e interação com o outro (SESI-DN: MINISTERIO DO ESPORTE E TURISMO, 2001).

Por conta destas anormalidades, a criança com Síndrome de Down irá adquirir habilidades motoras muito mais tarde,

prejudicando e atrasando seu desenvolvimento global em relação às crianças de desenvolvimento normal.

### 3. Conhecimentos sobre a dança

#### 3.1. A dança no desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down

A dança é fundamental no processo de formação global da criança Down, pois visa o desenvolvimento motor, equilíbrio, flexibilidade, criatividade, musicabilidade, socialização, dentre vários outros benefícios.

A dança estimula os atrasos característicos da criança Down, principalmente por proporcionar estímulos ao desenvolvimento motor. Entre os principais estímulos apontados por Achcar, (1998), podemos citar:

- ✓ **Tátil:** sentir os movimentos e seus benefícios;
- ✓ **Visual:** ver os movimentos e transformá-los em atos;
- ✓ **Auditivo:** ouvir a música e dominar seu ritmo;
- ✓ **Afetivo:** emoções e sentimentos transpostos na coreografia;
- ✓ **Cognitivo:** raciocínio, ritmo, coordenação;
- ✓ **Motor:** esquema corporal.

Como podemos verificar os estímulos proporcionados pela dança não incidem especificamente em exercícios corporais, envolvendo capacidades relacionadas ao processo de aprendizagem mais amplo, que abarca o reconhecimento do indivíduo como um ser integral, e que se compõe de características motoras, psicológicas, cognitivas, afetivas e sociais. Nesse sentido, Monteiro e Inês (2003, p.15) chamam atenção para compreendermos que [...]

Os métodos educacionais devem permitir à criança criar, expressar, produzir e não somente observar. A criança que realiza a atividade da dança desenvolve a inteligência e constrói o

conhecimento a respeito das formas, dos sons, dos movimentos, do tempo e do espaço.

A dança, agora reconhecida como elemento constituinte dos currículos escolares deve ser pensada como uma atividade complexa que demanda o trabalho com a inteireza das crianças e adolescentes em processo de formação, contribuindo para a apreensão de todos os elementos contextuais envolvidos no ato de dançar: a música, os diferentes ritmos e estilos musicais, a cultura expressa nos diferentes tipos de dança, a sensibilidade, a criatividade, o relacionamento com o próprio corpo e com o corpo do outro, entre tantas outras questões que contribuem de forma impar para o desenvolvimento da autonomia e da cultura desses sujeitos.

### **3.2. Dança Inclusão**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002, p. 67) diz que “toda ação humana envolve a atividade corporal” e é essa ação que nos fará buscar aquilo que desejamos para satisfazer nossas necessidades. Essa atividade, também chamada movimento, irá desenvolver as áreas motoras, afetivas e cognitivas. E esses três fatores juntos farão surgir o impulso da expressão humana. Então, esta conexão, aliada aos traços culturais do indivíduo, origina o impulso da dança, pois cada movimento dessa atividade é um conjunto de ideias, emoções, sensações e estado de espírito. “A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da expressão estética” (BRASIL, 2000, p.70).

No sentido social a dança traz a união coletiva de pessoas, que num mesmo momento se dedicam de forma total a essa atividade, redescobrimo a beleza do movimento e fortalecendo suas potencialidades motoras e expressivas. Com relação aos aspectos intelectuais e filosóficos, a dança dá condições para que o ser humano desenvolva uma visão crítica e reflexiva do mundo,

adquirindo assim uma postura autônoma e criativa. Baseada nessas questões acredito, que é importante desenvolver na criança através do ensino da Dança, o conhecimento de que ela pode através do movimento expressar uma intencionalidade, um pensamento, um desejo. Ela precisa compreender que não se deve usar o movimento para exaltar o corpo, mas sim, para demonstrar, para dizer com o corpo o que o espírito sente. Para isso o ensino da dança não pode ser fechado em si mesmo, mas aberto às infinitas possibilidades.

Para Neves (2000, p. 70) “a dança é prazerosa e não competitiva”. Logo, como caminho para a inclusão, pode não só juntar num mesmo espaço, pessoas com ou sem algum tipo de deficiência. A dança é uma linguagem sem limites, ou fronteiras, pois não exclui nenhuma pessoa com relação às ordens econômicas, sociais ou culturais. Até porque, ela é uma manifestação artística dos povos que habitam a terra, desde a chegada do ser humano nela.

A dança vem para romper limites e estabelecer novas descobertas. E como proposta de trabalho para crianças com Síndrome de Down, existem objetivos que podem ser alcançados com o seu ensino. Ela pode favorecer o desenvolvimento da auto-estima e estimular a criatividade; promover a inserção e a interação social; despertar o gosto pela dança, pelo movimento, pela música; desenvolver o espírito de cooperação e incentivar a busca de alternativas para o preenchimento compartilhado dos momentos livres, tornando-os prazerosos.

#### **4. Metodologia**

Nesta etapa traçamos um percurso metodológico vivenciado no decorrer desta investigação, situando a tipologia de pesquisa escolhida em decorrência dos objetivos e das características do estudo, o campo onde se desenvolveu a coleta de dados e, finalmente, a análise do material levantado durante esse processo.

Assim, relatamos nossos passos e nosso envolvimento com o objeto de estudo que ocorreu de forma muito intensa, gerando a condição e o ambiente favorável a retirada de reflexões importantes acerca da dança enquanto recurso voltado ao desenvolvimento motor da criança com Down. Assim, mergulhamos no universo escolar, e como diz Ivã Lins, não tapamos olhos nem ouvidos, utilizamos todos os sentidos. Não lavamos nossas mãos diante do cenário encontrado, que serviu de elemento para aprendizagens e críticas. Justamente pela apreensão dos limites e possibilidades da realidade investigada e de nosso compromisso com esse desvelamento, que nos sentimos limpos, responsáveis e satisfeitos com as descobertas feitas.

#### **4.1. Local da Pesquisa**

O estudo foi desenvolvido no Centro De Atendimento Educacional Especializado Maria de Nazaré Domingos, a instituições pertencem à rede Municipal de Ensino da Cidade de Horizonte – Ceará.

O CACE funciona na Rua Bernardo B. Brito, s/n Diadema – Horizonte Ce. Disponibilizando seus serviços a todas as escolas de ensino fundamental e centros de educação infantil da rede municipal.

#### **4.2. As Crianças participantes**

Os participantes foram 6 crianças. A faixa etária compreende alunos entre sete e oito anos, sendo três meninas, (duas com síndrome de down) e três meninos, (um com síndrome de down).

As crianças com síndrome de down possuem a mesma anormalidade cromossômica, a trissomia do 21, e o nível da síndrome e de leve a moderado.

Para critérios de Inclusão, participaram desta pesquisa crianças com e sem necessidades especiais dos sexos feminino e

masculino. As crianças com SD são incluídas no ensino regular e todas elas cursam a primeira série do ensino fundamental.

## **5. Conclusões**

Este estudo busca o entendimento sobre os efeitos do desenvolvimento motor através da dança a fim de perceber e revelar a eficácia dessa atuação proporcionando a inclusão. Entendemos que o trabalho psicomotor vivenciado na dança proporciona às crianças o desenvolvimento global de forma descontraída e prazerosa dessa forma as crianças se socializam.

Como as crianças portadoras da síndrome de down necessitam de cuidados especiais por conta de algumas anormalidades, nota-se a importância de realizar um trabalho bem elaborado, observando e respeitando o nível de maturação de cada criança, e ainda redobrar os cuidados em conduzir a prática de forma segura e motivante.

Em relação à avaliação psicomotora, podemos ressaltar sua funcionalidade na identificação de dificuldades do desenvolvimento motor. Salientamos a facilidade de aplicação dos testes da bateria psicomotora por vários aspectos: simplicidade das tarefas, acessibilidade do material e a desenvoltura das sessões de avaliação devido ao vínculo afetivo e grau de conhecimento entre observador e observados, o que proporcionou momentos motivantes e prazerosos.

Diante dos resultados vimos em destaque o grande avanço em relação ao seu perfil, de realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) para realização controlada e adequada (bom) os resultados obtidos foram surpreendentes, já que as crianças portadoras da síndrome de down sofrem de um atraso intelectual e motor.

Os melhores resultados foram em tonicidade e noção de corpo, (perfil eupraxico), bom e (perfil hiperpraxico), excelente. Os resultados medianos tivemos em equilíbrio, estruturação espaço-

temporal e praxia global (perfil eupraxico) bom. E finalmente os resultados menos desenvolvidos foram, lateralidade e praxia fina (perfil eupraxico), bom e (perfil dispraxico) satisfatório.

Para critérios de inclusão participarão da pesquisa crianças com SD e sem SD, a dança revelou - se como agente socializador, desenvolvendo a amizade e o carinho das crianças independente da anormalidade. As crianças passaram a interagir normalmente sem haver indiferenças ou exclusão entre elas.

No desenvolvimento motor revelou-se como instrumento simples, atraente e capaz de favorecer o desenvolvimento motor da criança, em especial o da criança com síndrome de Down. O valor da aquisição de conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente nos encontros tem a capacidade de transformar a vida dessas crianças para que vivam um pouco mais independentes e de maneira bela.

Através da Educação psicomotora pela dança concluímos que a mesma é eficiente para o desenvolvimento motor das crianças com síndrome de Down e para sua inclusão.

Sugerimos que os profissionais de Educação Física, tomando conhecimento dos benefícios que a dança oferece às crianças, se interessem pela área, pois é uma arte transformadora em aspectos globais.

Os estudos na área da dança aplicada junto às crianças com síndrome de down são insuficientes para que o tema tivesse fim nesta pesquisa. Portanto devemos investir em outros estudos com ações em dança, que se estendam as faixas etárias e demandas diferentes

## Referências

ARCHER, Ricardo Battsti. **Natação adaptada**: Metodologia de ensino dos estilos crawl e peito com fundamentação psicomotora para alunos Síndrome de Down. São Paulo: Ícone, 1998.



ARRIBAS, Tereza Lleixá. **A educação Física de 3 a 8 Anos**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro curriculares nacionais: Arte** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Cury, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes Professores Fascinastes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DIEL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.

FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zunar, 1986.

FONSECA, V. **Manual da observação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médias, 1995.

L PICQ; Vayer. **Educação Psicomotora e Retardo Mental: Aplicação aos diferentes tipos de inadaptção**. Trad. Antonio Francisco e Virginia Teixeira. 4. ed. São Paulo, SP. Manole, 1988.

Lima, Patrícia Feitosa R. **Significado da Dança na Promoção da Saúde de criança do ensino público municipal de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em educação em saúde) Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Fortaleza-CE, 2006.

MACHADO, Jocelan Bueno. **Psicomotricidade: Teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Lavise, 1998.

Mendes, Cláudia Napoleão. **A Importância da Atividade de Psicomotricidade nas Aulas de Educação Física para o Desenvolvimento da Criança da Educação Infantil** (Graduação em Educação Física) Faculdade Integrada do Ceara – FIC. Fortaleza-Ce, 2006.

MESQUITA, K.; ZIMMERMANN, E. B. **Dança: estímulo ao desenvolvimento de crianças portadoras de deficiência mental**. *Revista Digitl Art*. ano II, n. 2, out. 2004.

MONTEIRO ARTAXO, Inês; ARTAXO, Gizele de Assis. **Ritmo e movimento**. Guarulhos: Prorte, 2003.

NANNI, D. **Dança – Educação – da pré-escola a universidade**. Rio de Janeiro: Sprinte, 2001.

PUESCHEL Siegfried (org). **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. Tradução Lúcia Helena Reily. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

RODINI; Souza, A. R. **Síndrome de Down: Características e etiologia – cérebro e mente**. Rev. Eletrônica de Divulgação Científica em Neuroclínica. N.4 1997-1998. Disponível em: < [HTTP://www.Cerebromente.org.br/no4/doenca/down/down.RTM](http://www.Cerebromente.org.br/no4/doenca/down/down.RTM)>. Acesso em: 27 de março de 2007.

SESI; DN, Lazer. **Atividade Física e Esporte Para Portadores de Deficiência**. Brasília, DF. 2001.

SCHWARTZMAN: **Estudo Colaborativo Latino-Americano de Malformações Congênitas**, 1986.

VITOR DA FONSECA: Manual de Observação Psicomotora: 1995, reimpressão 2007 ed. Ancora.

## Capítulo 9

# A ludicidade como ferramenta para a educação inclusiva na escola regular: uma revisão bibliográfica

*Francisca Tatiana Gadelha dos Santos<sup>1</sup>*

*Maria das Graças Tavares da Silva<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

O lúdico vem sendo considerado ao longo dos anos como sendo uma ferramenta de relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Ele permite que o aluno vivencie situações em sala de aula que promovem a sua interação com os demais.

Desde os primeiros anos de vida a criança experimenta situações de brincadeiras, de jogos, desempenhando assim, diversas atividades lúdicas.

Ao ser usado como ferramenta em sala de aula na perspectiva de incluir os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, garante-se assim, um direito

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura plena no curso de formação de professores para o ensino fundamental de 1 a 8 série nas áreas específicas. Na universidade estadual do Ceará UECE.2003, Especialista em educação inclusiva na universidade estadual do Ceará UECE.2010 e Mestranda do Curso Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

<sup>2</sup> Graduada em Comunicação Social com habilitação em JORNALISMO na Faculdade Integrada do Ceará (FIC). 2006.2. Pós-graduação Lato Sensu em Comunicação Corporativa na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). 2013.1. Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. [gracatavares.jornalista@gmail.com](mailto:gracatavares.jornalista@gmail.com)

fundamental que é a construção do conhecimento de mundo e uma educação autônoma.

É importante que o aluno com necessidades especiais brinque e jogue dentro do contexto da sala de aula através de atividades dirigidas tendo como facilitador o professor. Pois, estas atividades lúdicas permitirão estimular neste aluno à memorização, a criatividade, a solidariedade, a aquisição de conceitos, a socialização, o respeito ao outro e às regras, entre outros.

Considerando o tema ludicidade como sendo relevante para a perspectiva da educação inclusiva optou-se por fazer esta pesquisa de cunho bibliográfico a partir dos questionamentos de autores que abordam esta temática, dentre estes podem ser citados: Batllori (2009), Fortuna (2001), Grübel; Bez (2006), Luckesi (2000), Winnicott (1992), entre outros.

A pesquisa em questão foi desenvolvida em três tópicos. No primeiro tópico destaca-se de forma sucinta o conceito do Lúdico e sua origem. No segundo tópico é feita uma abordagem sobre o lúdico como recurso pedagógico no processo ensino e aprendizagem. No terceiro e último tópico destaca-se o papel do lúdico na inclusão do aluno com necessidades especiais na escola regular. Em seguida, tem-se as considerações finais acerca da pesquisa.

## **2. O lúdico: conceito e origem**

A origem da palavra lúdico vem do latino "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A ludicidade faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

Segundo Fortuna (2001, p.116):

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Pode ser caracterizado como espontâneo, funcional e satisfatório. No que se refere ao caráter funcional, ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Não há, pois, desperdício de movimentos, a ludicidade visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia.

O jogo é uma ferramenta bastante utilizada no cotidiano e que proporciona não somente o entretenimento, mas também um aprendizado.

Os jogos possibilitam ao jogador o desenvolvimento de sua imaginação e de suas habilidades manuais. Permite ainda ao jogador a aquisição de novos conhecimentos.

O lúdico pode ser considerado ainda como uma necessidade humana, tendo como objetivo a integração com o ambiente onde vive sendo considerado como meio de expressão e aprendizado.

As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade.

### **3. O lúdico como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**

No contexto da sala de aula, o lúdico pode ser considerado como recurso pedagógico na busca da valorização do movimento, das relações, entre outros.

Sabe-se que é através das atividades lúdicas que o aluno encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e desta forma, proporciona-lhe um desenvolvimento de maneira prazerosa. O lúdico pode ser conceituado como atividades que propiciam uma

experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis (LUCKESI, 2000).

Para Winnicott (1992, p. 45):

O lúdico pode ser conceituado como sendo as ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Através do lúdico o aluno é levado a vivenciar momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida. Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos.

Segundo Luckesi (2000, p. 54) “assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva”.

É importante ressaltar que a ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo.

As atividades lúdicas podem ser concebidas como sendo ferramentas que possibilitam uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento

e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

O jogo está presente em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência. O lúdico se faz presente na vida do ser humano de uma forma ou de outra.

Através das brincadeiras, as crianças envolvem-se no jogo e sentem a necessidade de partilhar com o outro. Apesar de que no jogo surge a postura do adversário, mas a parceria é um estabelecimento de relação. É nessa perspectiva de estabelecimento de relação que se encontra pautada a relevância do lúdico na inclusão do aluno com necessidades especiais dentro do contexto da escola regular.

#### **4. A ludicidade e seu papel no processo de inclusão do aluno com necessidades especiais na escola regular de ensino fundamental**

O uso de jogos educativos facilita o processo de aprendizado de uma criança em toda e qualquer faixa etária. Através dos jogos educativos o indivíduo vivencia momentos de prazer e de entretenimento. Segundo Grübel; Bez (2006, p. 15):

O jogo pode ser um ótimo recurso didático ou estratégia de ensino para os educadores e também ser um rico instrumento para a construção de conhecimentos”. Para tanto, é necessário que os jogos sejam bem elaborados e explorados de modo que o jogador possa adquirir conhecimentos e construir conceitos.

Os jogos educativos além de construir conhecimentos, podem ser utilizados como aprofundamento de questões importantes e desenvolvimento de estratégias de raciocínio lógico. São jogos que proporcionam diversão, bem como, destacam o caráter lúdico. Podem ser usados como recursos de interação e socialização. Batllori (2009, p. 15) comenta que:

O jogo educativo é um recurso pedagógico importante, que pode ser usado como uma estratégia a mais no processo de aprendizagem, possibilitando ao professor e ao aluno, quando usado em sala de aula, momentos prazerosos e conhecimentos ricos.

O jogo na sala de aula pode ser considerado como uma importante ferramenta de estímulo ao crescimento, ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do cotidiano, e não em um sentido competitivo. Ele pode ser utilizado em inúmeras situações e de diversas formas. Desta forma, pode ser utilizado como estratégia de aprendizagem nas diversas disciplinas curriculares. Mas, é importante que o professor escolha jogos que sejam estimulantes, para que o aluno se sinta estimulado a jogar. Através do jogo o aluno pode fazer descobertas, pode criar conceitos, sendo então, um relevante instrumento na sala de aula.

As brincadeiras e os jogos possibilitam à criança a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

É importante que a ludicidade tenha característica interdisciplinar baseando-se em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (FORTUNA, 2001, p. 45).



Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa, enquanto atitude de abertura às práticas inovadoras. Tal formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança.

A sala de aula é também um lugar de brincar, desde que o professor consiga conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso é necessário encontrar equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo.

Deve-se considerar o brinquedo como um elemento da brincadeira, pois contribui para a atribuição de significados e tem um importante valor simbólico e expressivo. O brinquedo é um importante objeto cultural produzido pelos adultos para as crianças e que ganha ou produz significados no processo da brincadeira, pela imagem que a realidade representa e transmite. (PIAGET, 1973)

A brincadeira como atividade social específica é vivida pelas crianças tendo por base um sistema de comunicação e interpretação do real, que vai sendo negociado pelo grupo de crianças que estão brincando. Mesmo sendo uma situação imaginária, a brincadeira não pode dissociar suas regras da realidade. A unidade fundamental da brincadeira, que permite que ela aconteça, é o papel assumido pelas crianças. O papel revela sua natureza social, bem como possibilita o desenvolvimento das regras e da imaginação.

A relação entre a imaginação e os papéis assumidos é muito importante para o ato de brincar, pois ao mesmo tempo em que a criança é livre na sua imaginação, ela tem que obedecer às regras sociais do papel assumido.

A brincadeira é uma atividade sociocultural, pois ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social, onde as crianças têm a liberdade de escolher com que e como querem brincar. Para brincar as crianças utilizam-se da imitação de situações conhecidas, de processos imaginativos e da estruturação de regras.

O lúdico apresenta inúmeras vantagens quando utilizado em sala de aula. Sua utilização proporciona ao aluno vivenciar atividades estimulantes e motivadoras. Quando a atividade lúdica é realizada em equipe ou em grupo, o líder participa ludicamente de atividades que cria; e são postas em igualdade de condições e relacionamentos com as habilidades do jogo. É através do lúdico que a criança enriquece e se desenvolve.

O lúdico é uma atividade onde o aluno, através do ato de brincar e da brincadeira, aprende a si conhecer, a conhecer o mundo e as pessoas que a cercam. É através do jogo que o aluno aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo (MARTINS, 2003).

O jogo possibilita ao aluno com necessidades especiais com o auxílio do professor uma forma de explorar as características dos objetivos físicos presentes ao seu redor, e a partir daí, compreenderá o seu funcionamento. O jogo é imprescindível para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social. Através do jogo a criança adquire habilidades e conhecimentos relativos aos objetos que está usando.

O jogo proporciona a integração e a inclusão do aluno em um universo cheio de descobertas e o desenvolvimento de sua criatividade e criticidade, bem como, permite estruturar sua personalidade de forma integral. Quando a criança está brincando ela se envolve afetiva e socialmente, fazendo com isto que ela se desenvolva de forma integral.

Conforme Brougère (1998, p.110):

O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetiva, convive socialmente e opera mentalmente; tudo isto de uma maneira envolvente, em que a criança despende energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar.

Através do brinquedo e do ato de brincar o aluno integra-se ao ambiente em que se encontra inserido. Ao brincar, o aluno começa a explorar o mundo que o cerca; e com isto, vai se descobrindo e conhecendo seus sentimentos e suas ideias.

O lúdico é fundamentalmente importante, pois proporciona ao indivíduo formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas e socialização. O brinquedo reforça inúmeras habilidades e entre estas podem ser citadas: cooperação, comunicação eficiente, e competição. Ao aluno com necessidades especiais deve ser possibilitado o uso do lúdico para que ele possa integrar-se ao grupo como um todo e assim, vivenciará novas situações que lhe permitirão aprender com significado e desenvolver-se integralmente.

O papel do educador é fundamental para que o aluno com necessidades especiais tenha contato com o brinquedo e as habilidades que este proporciona. Seu papel é mostrar ao aluno o valor do brinquedo e encorajá-lo para que não sinta que está perdendo tempo. Deve também procurar estimular a brincadeira com os brinquedos sociais que favorecem ao comportamento interativo da criança. É por meio do lúdico que o aluno vai formando conceitos, seleciona ideias, e desta forma, proporciona significativas melhorias na atividade motora. (PEREIRA, 1982)

Ao trabalhar com o lúdico em sala de aula é importante que, o professor seja conhecedor dos alunos, de suas características, de seus interesses, de sua forma de expressão de sentimentos, para então, oferecer um brinquedo ou trabalhar com um jogo que seja de interesse destes.

Os jogos e brincadeiras são atividades que possibilitam ao aluno com necessidades especiais desenvolver seu potencial, fazendo com que o mesmo se posicione em relação à si e ao mundo em que vive.

Os jogos livres (faz de conta, por exemplo) são jogos relevantes para a interação do aluno com necessidades especiais com os demais, pois favorecem à autonomia e a socialização, permitindo uma melhor adaptação ao ambiente e ao contexto da sala de aula.

Os jogos dirigidos e orientados pelo professor são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e facilitam a comunicação.

Ao aluno com necessidades especiais deve ser possibilitado jogar e brincar de forma a estimular seu raciocínio, sua imaginação, de modo que ele explore diferentes comportamentos, situações, fazendo-o superar seus limites.

Explorar e manipular o jogo permite ao aluno com necessidades especiais o contato com normas que servirão para estabelecer relações e que contribuirão para seu desenvolvimento, bem como, para construção de sua personalidade.

## **5. Percurso metodológico**

Esta pesquisa acadêmica foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico com embasamento teórico no pensamento de alguns autores que tratam do assunto, dentre estes: Batllori (2009), Fortuna (2001), Grübel; Bez (2006), Luckesi (2000), Wiinnicott (1992), entre outros.

## **6. Conclusões**

Ao concluir esta pesquisa monográfica observou-se que o jogo possibilita ao indivíduo que joga uma experiência cultural. O jogo é uma aprendizagem social. É através do jogo que o aluno é

estimulado à descoberta, à participação ativa e à aprendizagem significativa. Ele é encontrado em grande parte das atividades humanas e pode ser analisado numa perspectiva cultural.

O jogo encontra-se inserido nas mais diversas culturas que já existiram e existem no momento. Seu universo é rico e, portanto, deve ser considerado como uma das ferramentas para a aprendizagem.

Considerando o jogo como um destes mecanismos, é fundamental que ao aplicá-lo no contexto educativo com o objetivo de possibilitar a inclusão do aluno com necessidades especiais, o educador deve ter um conhecimento sobre o mesmo, e em seguida, comente sobre seu objetivo e principais características. Desta forma, possibilitará ao aluno com necessidades especiais interagir com o a brincadeira ou com o jogo, socializando-se e integrando-se aos demais, tornando assim, sua aprendizagem significativa.

A atividade lúdica é uma ferramenta prazerosa que facilita a inclusão do aluno com necessidades especiais na sala de aula regular. O lúdico propicia em sala de aula um ambiente favorável em que o aluno interage com os demais, estimulando assim, o seu desenvolvimento. A criança vai deste modo, aprender brincando, não apenas pelos objetos envolvidos na brincadeira, mas também pela interação com os colegas, pelo ato de desafiar as regras e normas do jogo.

O educar pelo lúdico permite ao aluno com necessidades especiais desenvolver seu potencial cognitivo resultando assim no efetivo e eficaz processo de inclusão.

## Referências

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro**. São Paulo: MADRAS, 2009.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FORTUNA, T. R. **O jogo e a educação**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

GRÜBEL, Joceline M; BEZ, Marta R. Jogos Educativos. **Revista Novas Tecnologias**. v. 4, n. 2, dezembro, 2006.

LUCKESI, Cipriano. O lúdico na prática educativa. **Revista Tecnológica Educacional**. n.28. Rio de Janeiro. 2000.

MARTINS, João L. **A magia das virtudes através dos jogos e brincadeiras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Maria S. **Jogos: na escola, nos grupos e na catequese**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1982.

PIAGET, Jean. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1973.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

## Capítulo 10

# Histórico brasileiro socioeducacional: desde a colônia à pós-modernidade

*Jefferson Florencio Rozendo<sup>1</sup>*

*Maria Das Graças Tavares Da Silva<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

O presente estudo objetiva apresentar, brevemente, as transformações relacionadas ao sistema educacional brasileiro, apontando algumas de suas primeiras características, que podem ajudar para a melhor compreender o modelo atual. Nesse contexto, optamos para compreender algumas transformações sócio educacionais, desde o período da colônia aos pós modernidade.

Logo, a história da educação brasileira perpassa por várias fases, desde sua trajetória, que iniciou no período colonial, Império, Republica, Regime Militar e educação fundamentada nas legislações atuais. Sendo assim, justifica-se, este estudo pela evidência da historicidade educacional que foi construída no Brasil, com isso, a evolução na esfera da mesma, faz necessário que

---

<sup>1</sup>Graduado em Educação Física (UVA), pós-graduado-graduado em Segurança Pública (UNICE); Espec. em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (UECE), Estudante de Direito (FAFOR), Mestrando em Ciências da Educação – UNISULLIVAN Inc.. [jeffersonrozeno@yahoo.com.br](mailto:jeffersonrozeno@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (FIC) - 2006.2, Pós-graduada Lato Sensu em Comunicação Corporativa - (FGF) - 2013.1 e Mestranda em Ciências da Educação - Anne Sullivan University. [gracatavares.jornalista@gmail.com](mailto:gracatavares.jornalista@gmail.com)

investiguem a matriz do conhecimento para a formação de cidadãos, através da educação.

Tendo como objetivo, as mudanças no processo educacional no Brasil. Já nos objetivos específicos, investigar desde a educação na colônia, bem como, pesquisar a evolução dessa construção educacional. O estudo é da modalidade revisão de literatura, com abordagem qualitativa, realizado por meio de levantamentos bibliográficos e de principais artigos científicos publicados entre 1996 aos dias atuais, além desses, foram utilizados livros, dissertações, teses e a estruturação conceitual, referencial teórico do artigo.

## **2. Educação na colônia**

A educação provida pelos jesuítas marcou o início da história da educação no Brasil. No transcorrer da sua atuação, os jesuítas foram responsáveis pela sistemática e aparelhamento educacional, constituindo colégios que tendiam a oferecer uma formação básica para a população, dessa forma, a cultura europeia cristã marcasse sua presença nas terras tropicais. A conquista espiritual sugeriu a cominação de uma educação religiosa, sendo as escolas de ler e escrever o primeiro meio usado para a publicação.

Nesse contexto, a educação no Brasil é marcada por vários momentos. Pois, antes mesmo da descoberta das terras brasileiras, o mundo já vivenciava as grandes navegações, ao mesmo tempo, ocorria, a expansão marítima e comercial com intensa ascensão da burguesia e do absolutismo. Em virtude da Reforma Protestante, eclodia a crise do catolicismo, o que levou à contrarreforma. Logo, os Jesuítas, devido a contrarreforma, implantaram a educação no Brasil, intituladas de escolas de primeiras letras e escolas formadoras de sacerdotes.

O governo português não permitia, porém, a criação de universidades para evitar a emancipação política, bem como impedia a tentativa de educar o índio. Aquele modelo ficou



conhecido como escolástica, onde o professor fala, com conteúdo tradicionais, humanísticos, arte, cultura, enciclopédico. Expulsos em 1759 por Marquês de Pombal, houve a implantação de ensino público oficial, nomeação dos professores pela coroa, sistema de aulas régias (disciplinas isoladas), subsídio literário (remuneração dos professores).

Contemplando, O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) – (2007), publicou o dossiê Educação jesuítica no mundo colonial ibérico (1549-1768), organizado por Amarílio Ferreira Júnior, tendo como intenção expandir as reflexões e explanações sobre a metodologia de formação da sociedade latino-americana.

No que concerne, a variedade de trabalhos de estudos a propósito do aspecto jesuítica no Brasil, nos últimos anos, evidência que o período colonial comporta ainda um extenso campo de estudos abordando a temática. Os trabalhos historiográficos demonstram, cada vez mais as diferentes opções de correntes teóricas, de recortes e pontos de observação.

Sérgio Buarque de Holanda em seu livro Raízes do Brasil, falou da inadequação do povo à sua terra, revelando um desacerto entre a sociedade e o meio. O homem cordial que se traçou no Brasil manifesta uma aversão à formalização e à disposição de reverenciar hierarquias. O homem cordial se dominou a uma obediência iludida, numa sociedade onde havia conflitos, como ele afirma:

O peculiar da vida brasileira parece ter sido, por essa época, uma acentuação singularmente enérgica do afetivo, do irracional, do passional, e uma estagnação, ou antes, uma atrofia correspondente das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras. Quer dizer, exatamente o contrário do que parece convir a uma população em vias de organizar-se politicamente. (HOLANDA, 1984, p. 31).

### 3. Educação no império

Neste período, ficou marcada pelo capitalismo industrial e as revoluções industriais tomavam de conta da Europa. As batalhas napoleônicas sacudiam o território europeu, que vivia período de extrema instabilidade. Ameaçada, a família real portuguesa fugiu para o Brasil. E, por influência inglesa, houve a ruptura do pacto colonial, que levou o país à independência em 1822, provocando intensas transformações culturais. O ensino era elitista e propedêutico (visando preparar para o ensino superior), havia o ensino estruturado (em elementar, secundário e superior), dentro do princípio da liberdade de ensino sem restrições, educação primária gratuita. Surgiram Escolas de Primeiras Letras, também ocorreu a nominada reforma de 1834 que descentralizou a educação primária e secundária para as províncias, numa época de elevado analfabetismo, pois não havia infraestrutura.

Baseado nesse contexto, em relação às principais iniciativas legais, Nunes (1984, p. 38) resume: O artigo 250 da Constituição, debatido na Assembleia Constituinte, esquivava à realidade brasileira ao produzir: ‘Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidade nos mais apropriados lugares’. Já a carta outorgada por Pedro I, em 11 de março de 1824, (“...”) realisticamente estabelecia no item 32 do art. 178: ‘A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’.

Contudo, a regulamentação da lei só foi possível com a Lei de 15 de outubro de 1827. Foi a única lei geral referente ao ensino primário durante o Império. Em seu Art. 4º, a lei de 1827 definia: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, Villas e lograres populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”. O encanto das autoridades imperiais com o método Lancaster decorria da fama que o mesmo havia obtido de ser uma técnica apropriada de abranger as massas com o ensino primário em curto prazo. Porém, já no início da década de 1830, as autoridades do Império reconheciam o

insucesso da metodologia, por conta da ausência de pessoal qualificado e de instalações adequadas. Almeida (1989).

Já sobre ensino superior a Coroa ficou responsável, ao mesmo tempo, se responsabilizou pelo Colégio D. Pedro II (primário e secundário) que serviu de padrão para as províncias. Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho, sob a influência liberal e positivista (normas sociais), estabeleceu liberdade de ensino, de frequência, laica, matrícula de escravos, ensino normal, educação positivista. Surgimento dos cursos de Medicina e Direito, todos elitistas.

#### **4. Educação na república**

Com o advento da Constituição de 1891, mantém-se a descentralização do ensino, promovendo a educação superior, dando diretrizes para o sistema educacional. Existiram escolas (associações) anarquistas. Surgiu, nesse período, o movimento da Escola Nova (escola novíssimo - liberais) para combater o individualismo e o dualismo, uma educação voltada para os nobres e outra para demais e academicismo, os expoentes são Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, dentre outros. Esse movimento incentivou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, por 26 educadores que batalhou por educação obrigatória, pública, gratuita, leiga (laica), educação como dever estatal, abolição do dualismo escolar.

Em seu art. 6, a Constituição de 1891 afirmava os objetivos republicanos: “[...] assegurar o livre exercício dos direitos dos cidadãos e a livre ação das autoridades constituídas”.

Mas a educação, que já sinalizava desde a Constituição de 1824, no título VIII, afirmava "As garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", deste modo, foi reafirmada na Carta de 1891, no capítulo sobre a "Declaração dos Direitos". São dois momentos históricos que asseguraram a relevância da educação, mas implantada nos direitos mais universais, como o da

liberdade individual. De tal modo, a “gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos”, no Art. 179 da Constituição Imperial, identificou-se como uma eloquência que deriva de uma reivindicação social (FÁVERO, 1996, p. 22).

Inserido nesse contexto, ocorreu uma reforma versada como Capanema (no período do Estado Novo), com criação de leis orgânicas do ensino, reformulando o ensino primário, além da criação do supletivo em (02) anos para combater o analfabetismo, desejando ainda melhor idealização escolar, prevendo recursos para a área e qualificação na carreira docente, regulamentação do curso de formação de professores e do secundário. Muito do que foi proposto não foi cumprido. Surgiu, enfim, a LDB de 1961, porém já atrasada, pois o País havia passado da categoria agrícola para a industrialização.

## **5. Educação no Regime Militar**

Em 1964, com o Golpe Militar, o ensino em todas as áreas da educação brasileira incidiu a ser rigorosamente observada pelos comandantes das forças armadas. Sendo assim, é relevante, analisar a educação brasileira esquematizada e desenvolvida no período militar (1964-1985).

Baseados nesse contexto, foram consideradas subversivas diversas instituições, dentre elas, a UNE. Surgiram ainda, nesse período, as Diretórias Centrais dos Estudantes e Centros Acadêmicos sob o apadrinhamento, ou seja, acompanhamento do próprio governo. Em 1969, houve também a criação do ensino de educação moral e cívica (1º grau), de organização social e política brasileira (2º grau), estudo de problemas brasileiros (3º grau). O Regime Militar, por meio de Costa e Silva, com a edição do Decreto 477, proibiu a participação de estudantes e funcionários de escolas em manifestações política.

Ocorreu, ainda, a Reforma de 1971, por meio da Lei 5.692, que instituiu o 1º, 2º e 3º graus. Nesse período, ocorreu a reforma

também tecnicista entre MEC/USAID-BRA-USA (modelo baseado na racionalização voltado para atender a indústria), que tinha três pilares: Educação e Desenvolvimento, Educação com Segurança e Educação e Comunidade. Em 1967, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) usando o método Paulo Freire, que não vingou.

Surgiu outro elemento importante e decisivo da política educacional do período militar brasileiro foi o de tentar conectar a educação liberal com a economia, desenvolvendo-se a “Teoria do capital humano”, caso que subordinava a educação às questões da linha de produção, ou seja, às necessidades da indústria principiante.

Segundo Germano, (1993):

Os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (GERMANO 1993 p. 105-106).

Refletindo sobre a contextualização de José Wellington Germano (1993), o autor nomeou as linhas do domínio político e ideológico da educação escolar, percebendo a política educacional como originária da conexão de forças sociais daquele contexto

histórico permeado pelo predomínio burguês com a concordância do Poder Militar.

## **6. Educação à luz da atual legislação**

A atual Constituição brasileira CF/88 estabeleceu o princípio da universalização e tornou o ensino obrigatório, público e gratuito, do fundamental ao médio, valorizando a formação continuada dos profissionais da educação. Tal Lei definiu ainda a aproveitamento de 18% pela União e de 25% pelos estados e municípios e instituiu o Plano Nacional (decenal) de Educação assegurando-lhe previsão orçamentária. Ademais, em 1996, foi editada a nova LDB, porém, em 1998, o governo, por meio da Lei nº 9.637/98, instituiu a Lei de Qualificação das Organizações Sociais, que assegurou uma nova espécie de terceirização da atividade fim da educação, com base no inciso XVII da Carta Magna, permitindo a contratação de professores, com verbas públicas, sem a necessidade de realização de concurso público, em retrocesso aos direitos dos profissionais do ensino, além disso, possibilitar o envio de recursos públicos para as instituições privadas, sem a necessidade de processos licitatórios.

Somando-se a isso, outro fato histórico que merece destaque é a implantação da Educação a Distância (EaD) que é uma forma de educacional com uso de tecnologias de informação e comunicação, passível de aplicação no ensino básico, médio e superior e em cursos livres à distância. Este novo modelo de ensino permite que o aluno e o mediador (tutor), mesmo estando em espaços físicos diferentes, alcancem a socialização de conteúdo pedagógico, preenchendo dúvidas por meio de uso de recursos digitais, bastando estar conectado à rede mundial e computadores. Ressaltando que essas tecnologias já estão em uso, até mesmo em nível pós-graduação “lato sensu”.

Nesse sentido, o conceito de Educação a Distância, no Brasil, é definido, oficialmente, pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro

de 2005, em que afirma a Educação a Distância caracteriza-se como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas, ainda que em lugares ou tempos diversos, organizando-se segundo a metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações de estudantes, estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente, defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente, além de atividades pertinentes a laboratórios de ensino, quando for o caso.

## **7. Conclusões**

Se por um lado a ausência de políticas públicas educacionais estagna o desenvolvimento do País, por outro, a produção de leis com destinação de verbas públicas para manutenção de interesses de instituições privadas, ligadas a políticos, alimenta a corrupção no Brasil. Logo, percebe-se que mudam as gestões e os governos, porém permanecem as formas de destrato com a educação.

Observa-se que o uso do modelo da terceirização da educação, executado pela Coroa, no período colonial, está sendo, sutilmente, retomado pela a atual legislação brasileira, o que se configura num grande retrocesso em relação aos países mais desenvolvidos, principalmente, em comparação com os Estados Unidos e boa parte da Europa, quando se trata de desenvolvimento de pesquisas científicas e acadêmicas. Assim, denota-se que, certamente, este retrocesso é, notadamente, causado pela forma de se conduzir a política educacional o que comprometerá o futuro do País, além de favorecer, ainda mais, os esquemas fraudulentos e criminosos de manutenção de mandatos e de se tirar proveito das verbas públicas que seriam destinadas para a educação.

## Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- BRASIL. Constituição Federal. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 17/04. 2017.
- \_\_\_\_\_. INEP. Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768). v. 21, n. 78, p. 137-172, dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1891) Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Senado Federal: Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Decreto-5622. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-norma-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. LEI Nº 9.637, DE 15 DE MAIO DE 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm). Acesso em: 18/04/ 2017.
- \_\_\_\_\_. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18/04/2017.
- Célio Juvenal Costa, Joaquim José Pereira Melo, Luiz Hermenegildo Fabiano. Organizadores, MS – Dourados. Fontes e métodos em história da educação. Ed.UFGD, 2010.
- COSTA, Alex. Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional. Fortaleza: DinCe: 2016.
- FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. Campinas, SP: Autores associados, 1996. (Coleção memória da educação).
- HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.



GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).  
São Paulo: Cortez, 1993.

NUNES, Maria Thetis. História da educação em Sergipe. Rio de Janeiro: Paz e  
Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe;  
Universidade Federal de Sergipe, 1984.

## Capítulo 11

# O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932

*Antônia Marta Silvestre da Silva<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

O presente trabalho é sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e suas ideias inovadoras. Lançado em meio a uma crise política, que envolvia o presidente Getúlio Vargas e as elites de alguns estados brasileiros (São Paulo e Minas Gerais), que perderam poder político, quando o então presidente da República Washington Luís foi deposto do cargo e em seu lugar assumiu o chefe da revolução de 1930, Getúlio Vargas. Apesar do conflito entre o governo e a oposição, alguns intelectuais influenciados por escritores como Rosseau e Jonh Dewey e pressionados pelo próprio governo de Getúlio, que vendo a grande difusão da revolução industrial e a necessidade de uma mão de obra especializada convocou um grupo de educadores para redigirem um documento que servisse de base para a educação em todo o país. O governo não conseguiu atingir todos os seus objetivos, em vista das divergências políticas e ideológicas dos membros da associação que tinham pontos de vista diferentes, uns queriam a renovação educacional, já outro grupo queria que a

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [martasilvestre270@gmail.com](mailto:martasilvestre270@gmail.com)

educação continuasse nos moldes da educação tradicional. O documento redigido pelos pioneiros continha uma série de medidas para a reformulação do ensino brasileiro, que iam desde a articulação entre os níveis de ensino até a formação dos professores, o que garantiria um ensino mais voltado para o desenvolvimento das aptidões de cada um, tendo em vista que a educação é fator predominante para o desenvolvimento social e econômico de um país.

Os objetivos deste trabalho vão desde conhecer as principais ideias de o Manifesto até verificar as contribuições do mesmo para a educação no Brasil. Outro objetivo deste trabalho é procurar entender o porquê de muitas das ideias do manifesto não terem sido colocadas em prática, mesmo sendo motivo de discussão (em função da sua importância) para a educação no país até os dias de hoje.

Estará organizado em cinco partes. Na primeira parte será descrito o ambiente político e social da época do lançamento do Manifesto. A segunda parte falará sobre as influências da Revolução Política de 1930 e de como a Revolução Industrial foi responsável pelas mudanças na educação da época. Na terceira parte será feito um breve relato sobre a educação nova no mundo e sua difusão para outros países. Na quarta parte, o destaque se dará pela descrição do surgimento da escola nova no Brasil. E na quinta e última parte, o trabalho trará um pouco das ideias do Manifesto.

Quanto à metodologia, será utilizada a pesquisa bibliográfica, com a leitura de vários artigos, do livro Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e do livro da coleção educadores do Brasil lançado pelo MEC, e intitulado “Cecília Meireles.”

## **2. Ambiente político e social da época**

A revolução constitucionalista de 1932 foi deflagrada por vários motivos, alguns deles provenientes de anos antes. Após a proclamação da república, o poder do país ficou nas mãos da

oligarquia do café com leite, formada pelos partidos PRP (Partido Republicano Paulista) e do PRM (Partido Republicano Mineiro), mudavam-se os presidentes, mas o poder ficava sempre nas mãos desses partidos que a todo custo mantinham intacta a cultura do café. Como o café era o principal produto de exportação do Brasil, quando a economia mundial não era favorável, o governo comprava o excedente que sobrava. Mas em 1929, a bolsa de Nova Iorque quebrou, afetando a economia de muitos países, entre eles estava o Brasil, pois os Estados Unidos eram um dos principais compradores do nosso café. Com a crise econômica que se instaurou, os partidos de Minas e São Paulo já não se entendiam mais. Nas eleições de 1930, o PRP lançou um candidato e o PRM lançou outro. Aproveitando-se dessa separação, a oposição a esses partidos criou a Aliança Liberal, formada por líderes políticos de três estados, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, lançando o gaúcho Getúlio Vargas e o paraibano João Pessoa para a presidência da república, o candidato paulista Júlio Prestes venceu a eleição, mas os integrantes da Aliança Liberal não aceitaram a eleição, com a justificativa de que houve fraude na eleição e, sob a liderança de Getúlio Vargas, declararam guerra ao governo Federal, e a guerra civil se espalhou por outros estados brasileiros. Com o apoio dos militares, o então presidente Washington Luís foi deposto do cargo e Getúlio Vargas assumiu a presidência.

Assumida a presidência, Getúlio Vargas tratou de dissolver o congresso e acabar com a autonomia dos estados, nomeando interventores de sua confiança, na sua maioria, militares. O que não deixava nada satisfeitos os que estavam acostumados ao poder, principalmente as elites e comerciantes paulistas que procuravam todos os meios de voltar à liderança da política nacional. Getúlio, querendo evitar uma luta civil, fez algumas concessões aos paulistas, como a nomeação de um civil e paulistano ao governo de São Paulo e formulou um novo código eleitoral que previa eleições para o ano seguinte. Mas um incidente, em meio a um protesto de estudantes, que culminou na morte de cinco estudantes, deu nome

ao movimento MMDC, que defendia a luta armada contra o governo de Getúlio, sendo este fato usado como motivo preponderante para a deflagração definitiva da revolução constitucionalista.

A revolução propriamente dita foi declarada no dia 9 de julho de 1932, comandada por alguns generais. A luta armada durou quase três meses, mas apesar dos esforços dos combatentes e do povo paulista, o movimento foi derrotado no dia 3 de outubro de 1932 na cidade paulista de Cruzeiro, graças à superioridade do exército federal e o bloqueio naval no porto de Santos, que impediu a entrada das armas compradas pelos paulistas aos Estados Unidos.

### **3. Influências da Revolução**

A revolução constitucionalista e a revolução industrial exigiam do governo uma mudança imediata na forma de educar seus cidadãos. O governo começou pela criação do primeiro ministério da Educação e Saúde Pública e nomeou como Ministro o Jurista Francisco Campos. O recém-nomeado ministro começou as reformas no ensino e, para se firmar no meio educacional, trouxe para junto de si alguns intelectuais da época, dando-lhes a incumbência de redigirem um documento que contemplasse a educação como um todo.

Os membros da Associação Brasileira de Educação (ABE) estavam receosos quanto ao pedido do ministro, pensavam que essa solicitação pudesse provocar uma divisão entre os componentes da associação. E foi o que aconteceu, de um lado ficaram os membros a favor da escola nova e do outro, os que comungam da escola tradicional. Ao que Cecília escreveu:

“Porque acima de tudo da sua vontade estão acumuladas muitas rotinas de outras vontades. Porque, algumas vezes, a manifestação de um natural bom gosto de uma cultura mais apurada servem de base a ridículas insinuações, e a críticas

mordazes. Porque ainda não temos infelizmente, uma totalidade de professores capaz de agir simultaneamente e solidariamente nesta obra de reorganização pedagógica que representa, para o Brasil inteiro, uma de progresso que todos os esforços devem notadamente acentuar”.

#### **4. Surgimento da Escola Nova**

Antes de relatar o surgimento da Escola Nova no Brasil, é preciso narrar um pouco da sua história no mundo. As primeiras ideias do escolanovismo surgiram em instituições particulares, em países da Europa como, por exemplo, Inglaterra, França, Polônia e Suíça. Os precursores da Escola Nova no mundo foram o escritor Jean Jacques Rousseau, os pedagogos Freidrich Froebel e Heinrich Pestalozzi. Mais tarde, influenciados por esses pioneiros, vieram o psicólogo Edouard Claparede, Adolphe Ferrière, representantes europeus e o pedagogo norte americano John Dewey, que já afirmava que criança quando chega à sala de aula “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (Dewey, 1899, p. 25). A afirmação de John Dewey, deixa claro o seu descontentamento com a escola tradicional, que trata a criança como um ser vazio, que não tem nenhum conhecimento até chegar à escola, que só a partir do seu ingresso na mesma ela passa a adquirir os conhecimentos necessários para sua vida pessoal e profissional. Para os representantes da Escola Nova, alguns princípios deveriam ser implantados nas escolas, como:

- ✓ Um ambiente que estivesse associado à natureza e que favorecesse atividades relacionadas com a mesma, tais como, trabalhos agrícolas, excursões, criação de animais, entre outras;
- ✓ O espírito crítico nos educandos, no qual eles deveriam ser capazes de entender o que se passa ao seu redor, interferindo no meio social, em busca de se afirmar como ser participativo dessa comunidade;

- ✓ O convívio entre homens e mulheres na escola. Chega de separação de pessoas por conta do gênero! Era o que os estudiosos da época chamavam de coeducação, que nada mais era do que oportunidades iguais para ambos os sexos, por isso, eles deveriam dividir a mesma sala de aula e ter acesso aos mesmos conteúdos escolares;
- ✓ O trabalho manual também era bem valorizado pelos escolanovistas, pois acreditavam que os alunos ao fazerem, desenvolviam o gosto e a criatividade por aquilo que seria fruto dos seus esforços, era o chamado aprender fazendo;
- ✓ Os educandos deveriam ser autônomos para tomar suas próprias decisões, indo atrás do que realmente importa, e que implicará em uma mudança de pensamento e de convívio social.

Segundo esses princípios, a escola deveria mudar a forma de ver e compreender os educandos. Para os defensores desse movimento, era mais fácil a escola adaptar-se aos alunos do que o contrário. O homem precisa ser visto como um ser, com uma individualidade personalizada, e como seu próprio agente modificador do mundo em que está inserido, pronto para atuar de forma preponderante nos problemas sociais e econômicos do seu país.

Para determinar o método de ensino, a utilização do currículo é imprescindível. Como prova, podem-se citar as diferentes formas de pensar de alguns grupos, como os tradicionalistas que acreditavam que o aluno deveria ser dócil e disciplinado, pronto para receber o que lhe era repassado, sendo que, o outro grupo dos adeptos da escola nova pregava uma ideia de educação oposta ao do grupo anterior, uma educação libertadora, baseada no livre impulso e integração do aprendiz. John Dewey, um defensor da escola nova, certa vez preconizou:

“Se desfizessem da ideia funesta de que há uma oposição (mais que uma diferença de grau) entre a experiência infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. No que se refere à criança, há de se saber que sua experiência já contém em si os elementos – fatos e verdades – do

mesmo tipo dos constitutivos dos estudos elaborados pelos adultos e o mais importante: sob que forma contém as atitudes, os incentivos e os interesses que contribuiram para desenvolver e organizar os programas logicamente ordenados. No que diz respeito aos estudos, trata-se de interpretá-los como o resultado orgânico das forças que intervêm na vida infantil e de descobrir os meios de brindar à experiência da criança uma maturidade mais rica” (Dewey, 1902, p. 277-278).

## **5. O surgimento da Escola Nova no Brasil**

A Escola Nova no Brasil surgiu em 1882, introduzida por Rui Barbosa, e teve como propagadores vários educadores, também adeptos das ideias do escolanovismo, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Até o ano de 1930 quase nada sobre educação havia sido publicado (o que mudaria a partir do manifesto dos pioneiros, 1932). Até a divulgação do manifesto, pouco se havia feito de reformas no campo da educação, com poucas exceções, entre elas a reforma no ensino médio e em parte da educação superior, feita por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública.

As bases para a formulação do documento intitulado de manifesto dos pioneiros da educação, começaram a ser moldadas a partir da IV Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro, em 1931, presidida por Fernando Magalhães, com a participação de muitos educadores, do presidente Getúlio Vargas e do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, que levaram como incumbência para os presentes, a elaboração de um documento que tinha por objetivo a reconstrução educacional do país. A ABE (Associação Brasileira de Educação) tinha um grande status político, o que não foi suficiente para garantir ao governo a aprovação das políticas educacionais sugeridas pelo mesmo, sendo que as reformas no ensino brasileiro que datam meses antes da conferência como a reestruturação do ensino superior, secundário



e comercial, com destaque para o ensino religioso no ensino primário, deixaram os católicos receosos com as políticas públicas do governo.

Nóbrega da Cunha encaminha à assembleia um requerimento solicitando a elaboração de um manifesto para servir de instrução para o governo, o que o fez tramar a favor de um grupo de educadores que tinha mais afinidade com a renovação educacional, deixando de fora os católicos, o que causou um mal-estar entre ambos (renovadores e não renovadores). Vale lembrar que o manifesto publicado mais tarde é o posicionamento de apenas um dos grupos pertencentes à Associação Brasileira de Educação, os liberais, esse novo método de ensino vinha de oposição ao do outro grupo, os católicos, que até então tinha o comando da associação.

Cecília Meireles, uma das signatárias do Manifesto, certa vez transcreveu na página de educação do Diário de Notícias que datava de 09 de agosto de 1930, um texto de Adolpho Ferrière, que havia sido lançado originalmente na revista *Educacion* (órgão mensal do Ministério da Instrução Pública e Belas Artes da República do Equador).

“Certo dia, o diabo veio à terra e com grande despeito comprovou que ainda havia nela homens que acreditavam no bem. Como este personagem possui um fino espírito de observação, pôde logo verificar que essas pessoas apresentavam certos rasgos comuns de caráter. Eram bons; viviam tranquilos e serenos porque eram ditosos; e o diabo, do seu ponto de vista, julgou que nem tudo ia bem nesse mundo, e pensou num meio de mudar esse estado de coisas” (Meireles, 2010, p.23 e 24).

Com essa transcrição fiel de Adolpho Ferrière, Cecília quis expor as principais peculiaridades da escola clássica (tradicional), fazendo uma dura crítica a esse tipo de ensino, que não valoriza o aluno em suas particularidades, o mantém inerte, desorientado, alheio ao mundo que o rodeia.

## 6. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932

Esse documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 26 educadores, começou a ser pensado a partir da Conferência Nacional de Educação, organizada pela ABE (Associação Brasileira de Educação), a pedido do então Ministro da Educação e Saúde Pública. O documento intitulado de Manifesto dos Pioneiros pretendia fundar um novo sistema educacional que reconhece a educação como função pública e de responsabilidade do estado, e que a este se devia a supervisão e manutenção da educação, garantindo a todos os seus cidadãos o direito à gratuidade e à qualidade do ensino, que o mesmo não devia ser excludente, no que se referisse à classe social ou sexo (a coeducação) do indivíduo. O documento valorizava a escola como um meio social que prestigia a diversidade, solidariedade e cooperação social, capazes de determinar o futuro do país.

Os pioneiros preocupavam-se com a integração da educação com a ciência e com ela a evolução constante do mundo e da sociedade; sendo assim, o ensino religioso não ocupava lugar de destaque como antes, isso porque os precursores defendiam a laicidade no ensino, o que os fez entrar em luta constante com os católicos que defendiam a todo custo o ensino religioso nas escolas. Nesse contexto, o homem deixava de ser considerado como uma criação, para ser visto como criador, passando a compreender a sua vida como ser individual, mas inserido na sociedade. A ideia de que os acontecimentos humanos eram regidos pelo sobrenatural foi substituída pela concepção de um ser humano modificado pela evolução científica e tecnológica. O novo modo de organização educacional defendido pelos pioneiros pode ser exemplificado nas palavras do filósofo e educador John Dewey, “é um processo de reconstrução e reorganização de experiências, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” Dewey (1959, p. 8). A fala de John Dewey só deixa claro o

que pregavam os educadores a favor da reforma no ensino, de que se deve pensar em educação, levando sempre em consideração o presente com possíveis mudanças no futuro, não mais viver a educação em função do passado, como pregavam os defensores da escola tradicional, muito ligados à religião. No pensamento dos pioneiros, a escola, deveria ser responsável por assegurar ao educando a oportunidade de se desenvolver físico e mentalmente.

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita. (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

É de fundamental importância a utilização e conhecimento do manifesto, em virtude das ideias inovadoras que o documento traz, frente à educação brasileira, visto que seu lançamento aconteceu em um período de grande agitação política e social, numa época em que o ensino brasileiro era para uma minoria de privilegiados, que detinham poder econômico. Os educadores que assinaram o manifesto queriam acabar com esse tipo de injustiça, e pregavam a ideia de um ensino público, gratuito e de qualidade, de responsabilidade do estado, sem discriminação em virtude de classe social, religião ou sexo. Uma escola igualitária em que todos tivessem as mesmas oportunidades, onde o que poderia diferenciá-los uns dos outros seriam as competências cognitivas de cada um.

Das contribuições do Manifesto para os docentes, a que mais ganhou destaque foi a reforma no ensino universitário, a partir do decreto 19.851 de 1931, criada pelo Ministro da Educação Francisco Campos, que pensou na primeira Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que não chegou a sair do papel, mas foi a primeira iniciativa de mudança no Ensino Superior. Essa tentativa foi fruto

das reivindicações dos intelectuais da época e que foram colocadas em prática anos mais tarde após a proclamação do manifesto. Dentre as conquistas, pode ser citada a criação da USP (1931), a primeira universidade criada dentro do espírito dos renovadores da educação, e a fundação, por Lourenço Filho, da Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), que dela faziam parte cinco escolas: a Faculdade de Filosofia e Letras, a de Ciências, a de Economia Política e de Direito, a Escola de Educação e o Instituto das Artes.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (AZEVEDO, 1932, p.24).

Das tantas contribuições do Manifesto, talvez as mais importantes sejam as que conseguiram ser inclusas na constituição de 1934, onde se podem ver pontos importantes como: a gratuidade do ensino primário; a obrigatoriedade da escola primária integral; a educação como direito de todos; assistência aos estudantes necessitados, e a definição do papel do governo na educação, atribuição está de consolidar o plano nacional de educação, coordenando e fiscalizando a execução do mesmo em todo o território nacional.

As ideias do manifesto influenciaram a postura de muitos educadores, sendo defendida por alguns estudiosos do assunto a atualidade do documento, levando em consideração para isso, as discussões sobre o conteúdo presente no manifesto, que ainda se fazem quando se fala em educação.

## 7. Conclusões

Neste trabalho, abordou-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, enfatizando o ambiente sócio-político da época da Revolução Constitucionalista e da Revolução Industrial. E como esses dois tipos de revolução, tão distintas, contribuíram para a escrita e lançamento do documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tratou-se também do surgimento da educação nova no mundo e suas influências para os intelectuais que lançaram o manifesto; e, por último, destacou as principais ideias do documento.

Quanto aos objetivos propostos neste trabalho, não foi possível cumprir todos, sendo que, até hoje, alguns dos ideais do manifesto como uma educação de qualidade para todos, onde predomine a coeducação, que é princípio de fundamental importância para uma sociedade com menos desigualdade social, não foram colocadas em prática, e os autores consultados que tratam do assunto, também não são unânimes quanto aos motivos pelos quais até hoje eles não fazem parte do ensino brasileiro.

Este trabalho foi muito importante para a compreensão da história da educação brasileira, e para o reconhecimento dos homens e mulheres que ao longo do tempo lutaram para implantar no Brasil uma educação que cumpra o seu real papel, o de educar todos os seus cidadãos de forma igualitária, para que todos tenham as mesmas oportunidades.

## Referências

- AZEVEDO, Fernando de. A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro, 1932.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

DEWEY, John. Democracia e Educação. 3 ed. S. Paulo: Nacional, 1959.

FERRIÈRE, Adolpho. L Education Nouvelle du Brèsil. Pour L Ère nouvelle, n. 67, ab., pp. 85-90, ano 10.

MEIRELES, Cecília. Cecília Meireles. Coleção Educadores, Recife, ed. Massangana, 2010.

## **Parte II**

**Gestores em formação permanente:  
possibilidades de integralidade de  
conhecimentos e praxes em ambientes  
educativos**

## Capítulo 12

# O processo de capacitação dos gestores na melhoria dos resultados da escola pública da rede estadual da cidade de Ocara-Ceará

*Aderlania Henrique de Oliveira*<sup>1</sup>

*Rafaela Costa da Silva Dodó*<sup>2</sup>

### 1. Introdução

A gestão escolar é uma tarefa árdua que exige constante aperfeiçoamento e qualificação dos gestores para melhorar sua atuação e obter resultados positivos para as instituições as quais pertencem. As questões que envolvem essa temática são complexas e necessitam de um olhar minucioso para identificar as reais necessidades que essa profissão demanda e perceber os desafios que a gestão escolar enfrenta atualmente, visto que cada momento histórico requer um posicionamento diferenciado para lidar com as distintas situações as quais esses profissionais ficam expostos diariamente, para que posterior a essa análise elabore-se um programa de capacitação condizente com essas peculiaridades.

---

<sup>1</sup> Oliveira, Aderlania Henrique de Graduada em Administração de Empresas e em Língua. Especialista em Língua Espanhola e em Administração Pública. Cursando MBA em Recursos Humanos. Mestranda em Educação. Professora da rede pública do estado do Ceará desde 2010. Administradora Pública desde 2017. E-mail: [aderlaniaadm@gmail.com](mailto:aderlaniaadm@gmail.com)

<sup>2</sup> Dodó, Rafaela Costa da Silva. Graduada em Letras Português. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda em Educação. Professora da rede pública do estado do Ceará desde 2012 e da rede pública municipal desde 2009. E-mail: [raffacla.costaz2@hotmail.com](mailto:raffacla.costaz2@hotmail.com)



A educação brasileira enfrenta diversas situações que requerem uma resposta rápida e eficaz para que mudanças positivas e o efetivo progresso na qualidade do ensino possam acontecer. As inúmeras reformas educacionais já realizadas demonstram a necessidade de aprimoramento desse sistema, principalmente no que se refere à gestão, pois a mesma necessita ser mais autônoma, porém, para que isso aconteça, é fundamental que os profissionais saibam lidar com essa nova realidade.

Diante disso fizemos um estudo aprofundado sobre as abordagens de alguns autores sobre o tema em questão, visando refletir sobre essa realidade e suas implicações na melhoria da educação.

## **2. Desenvolvimento**

A administração escolar no Brasil passou por um processo de evolução ao longo de sua história graças às contribuições dos diversos pensadores e estudiosos da área, levando a discussões importantes sobre gestão escolar e o processo de melhoria contínua, destacando algumas reflexões pertinentes para melhorar a capacitação desses profissionais que desempenham um papel fundamental na educação.

Até a primeira década do Século XX, os cursos para a formação de administradores escolares adotavam uma abordagem de caráter prático, baseando-se em escasso material teórico. Eram ministrados por professores de administração educacional, cuja competência era aferida pelo reconhecimento do seu êxito profissional. A partir daí os cursos tornaram-se mais especializados e cientificamente organizados. (BARRETO,2007, p.100)

Com o passar dos anos foi se identificando a necessidade de um maior embasamento teórico, além das análises de experiências exitosas, que sozinhas não são suficientes para dar o suporte que o gestor escolar necessita para administrar uma entidade educacional.

Despertou-se para a necessidade de realizações de estudos nessa área para ampliar o arsenal teórico existente e proporcionar melhorias significativas na atuação dos gestores escolares.

Ainda de acordo com Barreto (2007) os interesses pelos problemas da gestão escolar brasileira remontam ao fim do século XIX, quando se buscou inspiração nos processos, na organização e nos métodos estrangeiros, notadamente dos americanos como forma de melhorar a atuação desses profissionais. Essa preocupação foi amplamente divulgada com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo. Com sua propagação a Administração Escolar ganhou destaque e passou a fazer parte do currículo de cursos voltados para a formação de diretores e inspetores escolares.

Isso nos indica uma evolução no pensamento da Administração Pública em geral, que percebeu a necessidade de melhoria no âmbito da capacitação dos gestores escolares, identificando as carências existentes nos atuais métodos utilizados, iniciando uma busca pelo aprimoramento das técnicas empregadas. Mesmo diante dessas melhorias, é evidente que ainda existem muitas lacunas no processo de capacitação dos gestores, principalmente quando a teoria deve ser colocada em prática.

Ao realizar um levantamento dos dados históricos pertinentes a gestão escolar, encontra-se que em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), responsável por dar destaque para as pesquisas no âmbito da administração escolar, evidenciando que a política educacional brasileira deve fundamentar-se em métodos científicos.

nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da Administração. O recente desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e a complexidade crescente dos serviços requeridos na organização e funcionamento de uma escola moderna estão exigindo a formação de técnicos de administração realmente capazes. A exigência é tanto mais premente quanto, por toda parte, se descurou por completo da preparação desse

elemento essencial ao êxito de qualquer empresa, particular ou pública. A ideia foi sempre considerar a administração uma conquista empírica, obtida no exercício funcional. Enquanto se exigia para a prática do magistério diploma de professor e, por consequência, cultura geral, científica e técnica, definida, para a administração de uma escola e, principalmente, de um sistema escolar, nada se pedia concernente ao conhecimento e à capacidade de direção. (CARNEIRO LEÃO, 1953, p.13, *apud*, BARRETO, 2007, p.105)

Para Davis e Grosbaum (2002, p. 88, *apud* LEITE; LIMA, 2015, p.47) a “organização da escola, é indispensável para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, implica um compromisso dos membros da equipe escolar com a clientela que frequenta a escola”.

A partir da análise do relato dos autores acima citado, pode-se afirmar que a formação básica dos gestores escolares não o capacitam para atuarem em tais funções, os autores defendem que o diretor deve ter as qualidades de um líder, além das capacidades já adquiridas em sua graduação, pois segundo Carneiro Leão (1954, p. 134, *apud*, BARRETO, 2007, p. 106) “O diretor é a alma da escola. Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola”

Através da afirmação do referido autor fica claro o papel crucial desse profissional para o funcionamento da escola, refletindo diretamente no desempenho da mesma, por isso a capacitação influencia na sua atuação enquanto gestor, podendo levar a escola ao sucesso ou ao fracasso, conforme seja seu desempenho.

Até bem pouco tempo, o trabalho do diretor era muito restrito, muito controlado, pois o mesmo não tinha autonomia para tomar decisões, tudo estava atrelado às decisões tomadas em escalões superiores, o que dificultava sua atuação na escola, controlando o desempenho a ser alcançado em sua gestão, visto que sua atuação era restrita a poucos aspectos burocráticos que tinha que cumprir, porém sem autonomia de decisões ou modificação.

A respeito dos mecanismos de eleição de diretor, o movimento de descentralização e construção da autonomia da escola passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, em contrapartida à prática tradicional de indicação por políticos, filtrada e referendada pelos órgãos centrais. Assim é que a escolha do diretor escolar, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos (Parente, Lück, 1999, p. 37, *apud* Lück, 2000, p. 22).

Essa busca pela democratização do ensino é um fato importante para ser discutido, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades e a quantidade de pessoas que podem assumir esse cargo, torna-se cada vez mais evidente que essas pessoas precisam de formação específica para conseguir lidar com a realidade escolar e saber gerenciar essa entidade e obter bons rendimentos. Para isso, necessita-se uma boa formação para sanar as lacunas oriundas das diversas formações que esses profissionais podem ter sido submetidos, já que qualquer professor pode se candidatar ao cargo de diretor.

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para

esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas. (Lück, 2000, p. 28-29)

Pode-se perceber que os profissionais que se dispõem a exercer o cargo de gestor escolar, possui a vontade de dar sua contribuição e fazer o melhor para a escola, o que acontece é que muitos esbarram na falta de capacitação, o que dificulta sua atuação, atrapalha o andamento da escola, diminui o desempenho da instituição, visto que esses profissionais por mais que queiram fazer o melhor, não sabem como fazer. Além de todas as obrigações que possuem, eles precisam buscar meios alternativos que o capacitem para atuar, embora existam cursos promovidos por entidades públicas, destinados a esses profissionais, geralmente os mesmos são de curta duração e muito teórico, esquecendo que toda teoria deve ser associada à prática para fazer sentido e refletir no desempenho da unidade escolar.

Há diferentes posições que se consolidaram historicamente sobre como deve ser a administração escolar. É possível sistematizá-la em dois grandes blocos: de um lado, a concepção de que a administração é um ato político e envolve a luta pelo direito à educação e à cidadania; de outro, a visão de que se trata de uma atividade técnica que, por isso, teria como aspecto central os conhecimentos específicos de sua prática. (LEITE; LIMA, 2015, p.41)

A reponsabilidade pela capacitação acaba recaindo sobre os sistemas de ensino, tornando-se sua tarefa e responsabilidade promover, organizar e até mesmo, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (Machado, 1999, *apud* Lück, 2000, p.29), como condição para

acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitados as escolas e os sistemas de ensino.

Refletindo sobre tal realidade, pode-se perceber o motivo que leva ao distanciamento entre as teorias abordadas nesses cursos de capacitação e a prática vivenciada nas escolas, pois os organismos que assumiram essas responsabilidades não conhecem com profundidade a realidade escolar e as carências desses profissionais, criando-se uma lacuna entre a teoria apresentada e a realidade vivenciada pelos mesmos, o que reflete diretamente na forma de atuação deles e no desempenho das escolas.

É evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. De pouco adiantam a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, por exemplo, caso os mesmos não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente. (Lück, 2000, p. 29)

Conforme afirmado pela autora, a escola é o reflexo do seu gestor, embora existam diversos programas ou reformulações dos currículos, enquanto não houver melhorias significativas na capacitação dos gestores escolares, a educação continuará progredindo lentamente, visto que uma gestão é capaz de construir ou destruir todo um sistema educacional.

Fica evidente que a capacitação é um aspecto importante para garantir um bom desempenho das entidades educacionais e sua falta pode acarretar sérios prejuízos para a educação, refletindo diretamente na qualidade do ensino, sendo responsável por baixos índices, pois o diretor é o gestor de todos os ativos da escola, gerencia todos os recursos nela existentes, tanto humanos quanto materiais, justificando assim a importância de uma atuação

pautada em conhecimentos e habilidades específicas destinadas ao bom desempenho do profissional que assume esse cargo.

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro (...). Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes (...)

Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados (Lück, 2000, p.29).

É evidenciado através do depoimento da autora que não se pode mais permitir que a gestão de uma escola seja feita pelo método das tentativas. As instituições evoluíram e se tornaram mais complexas, a realidade passa por constantes transformações que exigem cada vez mais de seus gestores, por isso se fala da formação continuada que garante esse aperfeiçoamento contínuo e uma capacitação para lidar com essas transformações, atualizando-se constantemente com o objetivo de saber gerenciar a multiplicidade de situações inusitadas que os diretores se deparam diariamente.

Enfim, percebemos que os diretores constroem novos significados para a sua atuação por meio da reflexão de sua prática, articulada com a teoria, compartilhada com o coletivo e tendo o desejo de melhorar a própria atuação profissional. Reafirma-se, ainda, que desenvolver projetos de pesquisa-ação mostrou-se uma estratégia importante para desencadear mudanças nas práticas dos diretores e nas ações de formação continuada, caracterizando-se como um verdadeiro processo de desenvolvimento profissional (LEITE, 2014, *apud* LEITE; LIMA, 2015, p.61)

Ao ressaltar a importância da capacitação, não se exclui os conhecimentos obtidos através da prática, pelo contrário, ressalta-se que a prática deve estar associada a teoria, as duas devem caminhar juntas para um melhor desempenho das instituições. Assim como nos afirma Luck (2000) que de nada valem as boas ideias, se não forem colocadas em ação, os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p.58)

Percebe-se que após análise da realidade vivenciada pelos gestores, fica evidenciada a importância e necessidade da formação continuada para atualizar-se diante de tantas mudanças que ocorrem no mundo educacional e que exigem muito do gestor para conseguir acompanhar, sendo necessário um processo de aprendizagem contínua para conseguir lidar com toda essa diversidade.

De acordo com Santos e Rodrigues (2007) a partir da década de 80, o conceito de administração escolar passou a ter novo significado na educação brasileira, sendo determinado pelas múltiplas competências dos gestores, objetivando a identidade de uma educação de qualidade baseada na transparência, organização e articulação entre necessidades materiais e humanas que avance no processo sócio educacional. O gestor dessa dinâmica deve ser um mobilizador e articulador da diversidade cultural existente, buscando dar uma identidade à escola, capaz de resolver conflitos, contradições e incertezas, construindo oportunidades de



crescimento e transformação nas relações de poder, de práticas e organização da escola.

Tem-se verificado que, em geral, são baixos os retornos de programa de capacitação em termos de transformação da realidade. É preciso que estes cursos superem uma série de limitações comumente detectadas em relação a cursos de formação profissional na área da educação (Lück, 2000, p.30)

Isso acontece pelo distanciamento entre teoria e prática observadas nos vários cursos de capacitação oferecidas para os gestores escolares, mostrando que os retornos dos investimentos em capacitação não ocorrem conforme o esperado.

O que se observa - via de regra - nas esferas de atuação do serviço público, são erros de gestão de recursos (sejam físicos, materiais, financeiros e principalmente humanos). Isso se deve ao fato de que os gestores são, em geral, profissionais da área fim de atuação, em cargos de chefia. Como por exemplo: médicos chefiando postos de saúde, professores chefiando escolas, etc. Desta forma existe uma carência de capacitação específica para que se cumpram as funções de um administrador de recursos e líder de equipe. E é exatamente este o ponto que este artigo levanta: a necessidade de capacitação dos gestores, possibilitada pela educação a distância. (FERNANDES; SILVA, 2012, p.2)

Muitas vezes se erra por falta de conhecimento de como fazer determinada tarefa corretamente, porque aquela pessoa não recebeu a qualificação adequada para desempenhar tal função, acarretando uma serie de transtornos que poderiam ser evitados através de uma boa capacitação.

Os conteúdos organizados e tratados nos cursos de formação tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista do que adquirem características artificiais. Não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática. É muito comum observar também, que os cursos de

capacitação de gestores tendem a apresentar conteúdo de caráter normativo, em vista do que tensões, conflitos, resistências não são levados em consideração.

Diante de tal situação, é muito difícil manter o interesse, a motivação e o envolvimento dos cursistas no desenvolvimento das aulas. Quando eles não se vêem em relação ao objeto do curso, não vêem a realidade concreta e objetiva de sua atuação e não conseguem construir imagens em relação às questões tratadas, desligam-se de acompanhar as aulas e, portanto, de aprender. (Lück, 2000, p.31)

Isso leva a muitos profissionais não quererem participar desses cursos ou apenas fazerem por obrigação, para cumprir com as normas estabelecidas, pois raramente aplicam as teorias estudadas em seu cotidiano profissional e a capacitação mostra-se como desnecessária ou mal elaborada.

Os cursos de capacitação, em geral, empregam a metodologia conteudista, voltada para a apropriação e retificação do discurso, em vista do que adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos e não a resolução de problemas. Tal metodologia é contrária à dinâmica social de qualquer escola. Apenas a metodologia voltada para a construção do conhecimento seria capaz de promover, junto aos gestores, a orientação necessária de sensibilidade aos desdobramentos às situações, a orientação para sua compreensão, como condição para adequadamente agir em relação a elas. (Lück, 2000, p.31)

A opinião do autor comprova que o conteúdo apresentado nos cursos de capacitação é distante da realidade dos gestores, por isso tornam-se sem sentido e sem aplicabilidade, restringindo-se a teoria sem levar em consideração a parte prática, a forma como aquele material pode contribuir para a melhoria da atuação do gestor escolar. Muitas vezes há uma preocupação exagerada em ofertar cursos e se esquece de focar na qualidade do curso ofertado e no retorno esperado desse investimento, portanto é preciso refletir sobre como melhorar a qualidade dos cursos de capacitação

que os mesmos possam proporcionar melhorias significativas no desempenho dessas entidades.

A melhoria no desempenho de equipes é outro ponto importante. Além do já exposto, o gestor escolar da rede pública é ainda um gestor de equipe, lidando diretamente com professores, funcionários (de limpeza, merendeiras, inspetores, etc.) e coordenadores (pedagógicos e de turno). (FERNANDES; SILVA, 2012, p.2-3)

Conforme afirmam Santos e Rodrigues (2007) no passado, os Diretores Escolares eram tidos como um administrador que mantinha todas as informações e decisões em suas mãos. Hoje, a essência da missão e o perfil do gestor escolar é a criação, valorização e edificação de um cenário de encorajamento, para que todos os envolvidos no processo educativo sintam a liberdade, o prazer e o desejo de protagonizar sua obra pedagógica educacional.

A principal tarefa do Gestor é a criação de um ambiente propício ao compartilhamento de ideias e ações envolvendo sempre o maior número de colaboradores possíveis. Para se obter esse comportamento, o gestor precisa saber lidar com todos os segmentos, de tal forma que o ambiente na escola seja o mais harmonioso e flexível possível, pleno de confiança. Um ambiente, portanto, em que os atores, e aqui, principalmente os professores tenham segurança para fazer de sua prática didático-pedagógica uma constante experimentação. (SANTOS; RODRIGUES, 2007, p.5)

É fato que o diretor precisa ter competência e ser capacitado especificamente para esta função para isso precisam adquirir conhecimento técnico para administrar seus recursos humanos, materiais e financeiros, sendo capazes de utilizar ferramentas de planejamento e administração que lhe possibilitem uma eficaz gestão de todos os recursos disponíveis.

Diante do contexto atual foi identificado que os gestores educacionais, atuam como um dos principais vetores para a

formação do cidadão do século XXI, impactando no sujeito e sua formação, bem como nas comunidades atendidas. Por isso, eles precisam ser capacitados para garantir que as propostas de suas escolas reflitam valores e princípios importantes para a formação de seus docentes e discentes. Também é fundamental que gestores educacionais se reconheçam como atores sociais em permanente reconstrução de sentidos sobre o fazer educativo. Por essas questões, a gestão educacional requer mais do que mudanças superficiais nas estruturas organizacionais. Ela demanda mudanças de paradigma que fundamentem uma proposta pedagógica capaz de alinhar todos os sujeitos envolvidos no processo educativo para que haja comprometimento com a transformação social, a redução das desigualdades e a aprendizagem significativa. (FERNANDES; SILVA, 2012, p.3-4)

De acordo com Santos e Rodrigues (2007) a preocupação com a melhoria da gestão ainda não tem levado a mudanças significativas nas escolas. Segundo as pesquisas do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, os pequenos diferenciais nos resultados podem ser explicados, mais pela relação com a titulação elevada dos diretores, do que pela sua participação em cursos de treinamento. De acordo com Machado (2000b *apud* SANTOS; RODRIGUES, 2007), esta identificação põe em discussão a pertinência e adequação dos treinamentos realizados, que, em muitos casos, não estão atendendo as reais necessidades daqueles que tem acesso aos mesmos.

### **3. Conclusões**

Portanto se faz necessário que ocorra a conscientização dos profissionais e entidades responsáveis pelas capacitações das reais carências existentes, focando na importância desempenhada por esse profissional e seu impacto em todo o sistema educacional. Proporcionar capacitações efetivas e condizentes com a realidade, que possuam aplicabilidade são formas de garantir um

investimento de qualidade que garanta um retorno e produza melhorias no desempenho das instituições educacionais.

Analisando os depoimentos dos diversos autores citados ao longo do presente trabalho, pode-se afirmar que existe um consenso entre os mesmos de que é necessário investir na qualificação dos gestores escolares que possuem uma carência em sua formação que não abrange aspectos administrativos, dificultando sua atuação enquanto gestor. Também ressaltam que é necessário rever os cursos já ofertados para aprimorá-lo para que possam se adequar a realidade escolar, proporcionando aplicabilidade aos conceitos aprendidos e garantindo que os estudos realizados reflitam na melhoria da atuação dos gestores escolares e conseqüentemente proporcione melhores resultados para as entidades escolares, visto que a escola é o reflexo do trabalho de seu gestor.

Isso mostra que ainda se tem muito a melhorar a analisar para que os investimentos feitos na educação possam gerar retornos efetivos e que os profissionais escolhidos para atuarem em cargos de chefia possam desempenhar um bom papel, tendo a consciência que é necessária uma qualificação de qualidade para que isso de fato aconteça e deixe de ser apenas um discurso bonito e passe a ser uma prática bem elaborada.

Fica claro diante do exposto que existe a necessidade de capacitar adequadamente os gestores escolares, visando melhorar a qualidade da atuação dos mesmos e gerar resultados positivos para o sistema educacional, proporcionando melhores resultados.

## Referências

- BARRETO, Maria do Socorro Vieira. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao Progestão.** Brasília: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, 2007.

FERNANDES, Helenita de Araujo; SILVA, Renata Lia Ferreira da. **Capacitação de gestores públicos:** relato de experiência do MBA gestão escolar da UNIVIMA/IBMEC. Rio de Janeiro/RJ - 05/2012.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação continuada de diretores escolares:** uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. RBPAE (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação) v. 31, n. 1, p. 45 - 64 jan./abr. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun, 2000.

## Capítulo 13

# Processo de observação diagnóstica da gestão escolar na rede pública municipal de horizonte: um relato da experiência

*Jacinta Batista de Carvalho<sup>1</sup>*  
*Pedro Guerôdes Assunção Nogueira<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

[...] desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia-a-dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função, como um processo de capacitação em serviço, de modo que desenvolva competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização. Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais. (LÜCK, 2009, pág. 18)

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciência da Educação pela UNISULLIVAN Inc. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UESC. Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Coordenadora de Planejamento e Supervisão da Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte - SMEH.

<sup>2</sup> Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Graduado em Pedagogia em Regime Especial pela UECE - FECLESC. Superintendente de Gestão Estratégica da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte - SMEH.

Pensar a gestão escolar democrática na sociedade atual suscita-nos uma série de reflexões, a fim de encontrarmos respostas para muitos dos nossos questionamentos e principalmente, nos faz resgatar o que se deu no cenário nacional, estadual e local ao longo do processo de democratização da instituição escola e do que está por trás de cada movimento que contribuiu para esse processo, além de nos propiciar um maior aprofundamento acerca dos muitos estudiosos e suas teorias que versa sobre o assunto em questão.

Assim sendo, podemos compreender a gestão democrática da escola como uma construção coletiva e dessa forma se enriquece a cada nova contribuição, uma vez que estamos falando de:

Um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO apud FERREIRA, 2006, p. 79).

Em meio ao movimento de luta que se vem travando em prol da garantia de uma educação cidadã e de qualidade para todos e todas e de uma escola cada vez mais democrática, foi se construindo ao longo de décadas, um amplo conjunto de leis que vem sendo apresentados a nós cidadãos principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que por sua vez se refaz a partir da aprovação da LDB 9.394/96. A LDB aponta a gestão democrática participativa, como uma prioridade para o sistema educacional brasileiro nas diferentes esferas. Esse mesmo sistema jurídico aponta para o protagonismo dos diversos organismos colegiados frente à gestão da escola, que por sua vez, ultrapassa os seus muros e vai de encontro à comunidade na qual se insere.

Frente a esse movimento de luta e construção de novas leis, o município de Horizonte com a intencionalidade de fortalecer o



processo democrático de gestão escolar da Secretaria de Educação, buscou enfatizar o fortalecimento dos seus gestores. Para isso, traçou estratégias para alcançar essa finalidade. Em 2009 foi criada a Coordenadoria de Gestão Escolar e junto a essa empreitada, foi desencadeado um processo de levantamento do perfil das nossas instituições e dos seus gestores, o que subsidiaria em seguida, um programa de formação para os diretores escolares em parceria com o Conselho Estadual de Educação. No ano seguinte, a SMEH reestrutura-se e a Coordenadoria ganha status de superintendência e torna-se a Superintendência de Gestão Estratégica - SGE - com foco no apoio, fortalecimento e formação da gestão escolar.

Nos anos subsequentes, a SGE passou a atuar mais diretamente junto aos Conselhos ligados à SMEH dando apoio principalmente, ao Conselho Municipal de Educação, ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e aos Conselhos Escolares e suas Unidades Executoras, além de fortalecer a atuação dos Grêmios Estudantis. Esse apoio mais direcionado aos conselhos contribuiu para a garantia da gestão democrática e participativa da escola e conseqüentemente, com o empoderamento dos sujeitos protagonistas desse processo.

Em janeiro de 2014 foi lançado um edital, fruto de um convênio com a Universidade Federal do Ceará e o município de Horizonte, que tratava de um processo de seleção pública para a composição de banco para provimento do cargo em comissão de diretor e coordenador pedagógico, das instituições de ensino da rede municipal de Horizonte.

## **2. Desenvolvimento**

O caminhar da boa qualificação da educação passa por várias vertentes que, somente um olhar mais apurado dará conta de identificar e relacionar este conhecimento a elementos, que possam oferecer aos nossos estudantes e profissionais ferramentas capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e

atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios que são vivenciados em um mundo globalizado, complexo e tecnológico, guiados por um acervo cada vez maior e repleto de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação.

O entendimento de que a melhoria da qualidade de ensino passa pela melhoria do trabalho da gestão escolar, torna-se necessário para que o gestor escolar desenvolva competências nas diferentes dimensões da gestão escolar, que lhes permitam assumir e exercer de forma eficiente e eficaz as responsabilidades inerentes às suas funções.

A partir de 2009, o município de Horizonte inova ao criar no organograma da SME a Coordenadoria de Gestão Escolar demonstrando um novo olhar para a gestão da rede pública municipal. No intuito de fomentar o diálogo entre a SMEH e os núcleos gestores das instituições de ensino que compõem a rede de escolas em Horizonte, a referida Coordenadoria veio de encontro aos anseios da Secretária Maria Dione Soares Félix no sentido de dar um suporte a estes gestores, em especial aos diretores, quando passou a desenhar uma proposta de formação para estes profissionais.

Desde então, o processo de observação dos gestores escolares e o cuidado em garantir-lhes melhores condições de atuação tornou-se uma ação cotidiana que parte da necessidade de cumprir uma dívida do município para com aqueles que atuam à frente da gestão de nossas escolas.

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu

desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino. (LÜCK, 2009, pág. 12)

A partir desse ponto, a Secretaria Municipal de Educação de Horizonte resolve nomear um Grupo de Trabalho (GT) da Gestão Escolar, com o objetivo de discutir sobre assuntos inerentes à gestão escolar e propor estratégias de trabalho acerca das competências essenciais para um bom gestor escolar.

Com o grupo de trabalho formado as discussões deram-se a partir do seguinte questionamento: Qual gestão escolar que queremos para as Instituições de Ensino de Horizonte? Em seguida, buscamos elencar alguns aspectos que balizassem o perfil de gestor e gestão que fosse condizente com a proposta da SMEH e nos detivemos aos seguintes aspectos:

- ✓ Que a gestão escolar se sensibilize com a condição de trabalho na qual se insere a instituição de ensino, a ponto de acolhê-la da melhor maneira possível e garantir uma aprendizagem de qualidade;
- ✓ Que a gestão escolar conheça o seu grupo de professores e a partir daí desenvolva a competência de planejar ações de acordo com o potencial de cada um, no sentido de garantir a aprendizagem de qualidade para seus estudantes;
- ✓ Que a gestão escolar tenha a autonomia, liderança e capacidade de dialogar com seus liderados com verdade, coragem e franqueza;
- ✓ Que a gestão escolar tenha uma comunicação assertiva, com o cuidado com o teor das informações e suas conseqüências para o grupo de trabalho e para a instituição;
- ✓ Que a gestão escolar saiba direcionar os diversos programas e projetos de forma a convergirem suas ações para a questão pedagógica, vislumbrando as diversas ações como ferramentas que viabilizam o fazer pedagógico;
- ✓ Que a gestão escolar seja capaz de reconhecer-se de forma democrática, participativa e compartilhada, onde os Conselhos Escolares e grêmios Estudantis sejam conscientes de seus papéis e tenham suas ações fortalecidas;

- ✓ Que a gestão perceba todos os profissionais da instituição, sem distinção, como sujeitos do processo e potenciais educadores;

O Grupo de Trabalho (GT) da Gestão Escolar, baseado nos critérios definidos para a gestão escolar que almejamos define quatro dimensões a serem trabalhadas no processo de observação diagnóstica junto aos diretores, oriundos da seleção pública realizada pela UFC e diretores em exercício, são elas: Dimensão do Planejamento, Dimensão da Liderança, Dimensão Pedagógica e Dimensão Administrativo-financeira.

Todo o trabalho desenvolvido junto aos gestores em exercício e os que compunham o banco se deu por meio de estudo de caso contemplando cada uma das dimensões elencadas, uma reflexão coletiva por meio de roda de conversa sobre cada dimensão e pôr fim a aplicação de um instrumental in loco com o objetivo de fomentar uma cultura de avaliação interna da instituição escolar, diagnosticando suas potencialidades e eventuais limitações, gerando uma reflexão sobre o trabalho realizado.

O processo teve como foco, a construção do perfil desejado para os gestores escolares da Rede Pública Municipal de Horizonte. Por meio da observação diagnóstica foi acompanhada a realidade da atuação dos gestores vigentes, com o objetivo de conhecer as ações realizadas por esses profissionais, que compõem o banco da seleção pública. Obtendo assim, subsídios para colaborar com o processo de lotação, a partir do perfil desejado, considerando a realidade de cada instituição de ensino, como também para subsidiar o processo de formação continuada em serviço.

Ao final do processo de observação e construção do perfil do gestor da rede pública de Horizonte, foi elaborado um relatório que foi apresentado ao Comitê Gestor da Secretaria de Educação e ao Prefeito Manoel Gomes de Farias Neto (Nezinho). Posteriormente foi desencadeado um processo de composição e lotação dos Núcleos gestores das instituições de ensino da rede pública de Horizonte.

### 3. Conclusões

A partir da intervenção realizada identificamos alguns aspectos relevantes sobre a gestão escolar democrática e participativa. Observamos a importância de ter no desenvolvimento ter no desenvolvimento dessa gestão, que está inserida em universo tão plural como é o nosso, a crença de que é possível sim pensarmos uma gestão para além dos muros da instituição.

Ter a ciência de que, apesar das adversidades e de todos os fatores que interferem no fazer diário dos sujeitos protagonistas da gestão escolar no município de Horizonte, todas as ações pensadas, quer no âmbito do chão da escola, quer no âmbito da Secretaria de Educação devem ser pautadas, acreditando-se na necessidade de se pensar a gestão de forma diferenciada e buscar adequar e alinhar as práticas comumente utilizadas, objetivando a melhoria da qualidade da Educação.

Nossa experiência, acima de tudo, nos mostrou a importância de se implementar políticas públicas que visem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem por meio de ações que priorizem o desenvolvimento integral do aluno e a participação efetiva de todos os sujeitos. Somente a partir do cumprimento do seu papel social, a escola terá autonomia suficiente para empoeirar-se e valorizar-se frente à comunidade Escolar.

Considera-se que tais iniciativas representam um salto de qualidade no olhar voltado para as gestões das escolas, contudo temos clareza de que ainda há muito que se fazer, no entanto, também nos certificamos a cada nova ação, de que estamos trilhando o caminho certo.

### Referências

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**, comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor/elaboração** Ignez Pinto Navarro... [ et al.]Brasília, MEC, SEB,2004.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_, Heloísa **Perspectivas da gestão escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto. Brasília. v.17, n.72, p.1-195, fev. /jun., 2000.

\_\_\_\_\_, Heloisa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

**Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

SILVA, Jair Militão. **Autonomia da escola pública**. São Paulo

## Capítulo 14

### **Excesso de discentes em sala de aula: um agravante no ensino/ aprendizagem na educação infantil da escola Mul. Luiza Mendes - Potengi-CE**

*Lindalva Rodrigues de Moraes Alencar<sup>1</sup>*

#### **1. Introdução**

Um problema que sempre rodeia em reuniões escolares e assola a tranqüilidade dos professores é a dificuldade de aprendizagem dos alunos mediante conteúdos ministrados. Problema este que tanto a família quanto o próprio alunado consegue sentir tamanha dificuldade. Um fator que contribui negativamente de forma exorbitante, que atrapalha o repasse e compreensão de conteúdo, professor/aluno, o número excessivo de discentes em sala de aula, é um dos principais obstáculos na Educação Infantil da Escola Luisa Mendes, em Potengi-Ce.

O que fazer mediante preocupação, insatisfação e inquietude que atinge o âmbito escolar? É esse pensamento que me levou a realização deste estudo, para discutir resoluções e reflexões juntamente ao núcleo gestor escolar sobre o tema abordado. Objetiva-se refletir junto aos professores e direção as possíveis soluções no que compete o número de aluno em sala, como fator

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras – Psicologia e Esp. Psicologia Escolar. E-mail: lind.ro@hotmail.com

crítico na aprendizagem no cotidiano escolar, visualizando melhorar a aprendizagem e possibilidades na prática social.

Discorreremos sobre alguns escritores que venham a viabilizar e contribuir com a aprendizagem do aluno em meio às dificuldades que o aflige a aquisição de conhecimentos, visando ingresso e permanência do aluno contribuindo para e satisfação de todos que fazem a educação. Como trabalhar as contingências que emergem diariamente na escola e como solucionar as questões que contribuem para dificuldade de aprendizagem? Para tanto, esse trabalho foi desenvolvido através de embasamento teórico de alguns autores nos quais são citados no corpo do texto e através de questionário semiestruturadas com os professores e núcleo gestor. Nessa perspectiva, se faz notório uma equipe unida trabalhando em prol de um só objetivo, como usar de sua criticidade nas resoluções de problemas, pois sabemos que mesmo diante de algo que possa parecer de difícil solução é preciso que aconteça o primeiro passo, que se incomode com a situação de forma a lutar para conseguir ou tentar solucioná-la.

Portanto para melhor compreensão, este estudo dispõe de uma visão mais nítida sobre o tema proposto, pelo qual mostrará que para a escola trabalhar realmente de forma plausível as dificuldades na aprendizagem é primordial o trabalho no coletivo junto a esfera municipal, estadual e federal.

A elaboração deste trabalho se deu através de uma pesquisa bibliográfica, a partir de uma procura de fontes que pudesse atender aos objetivos proposto pelo tema. Pelo qual Lima e Míoto (2007) vão relatar que este tipo de pesquisa é recomendado para um aprofundamento num determinado estudo descritivo e exploratório. O mesmo vai permitir uma amplitude em informações, organizando dados dispersos para construir um bom conceito sobre o objeto proposto. Este estudo contempla um delineamento qualitativo o qual Lima e Míoto (2007) ressaltam que a pesquisa bibliográfica vai aproximar o sujeito do objeto, o



pesquisador irá colocar seu posicionamento diante da pesquisa reduzindo o juízo de valores e focando a coleta e análise de dados.

Por fim será essa leitura interpretativa que nos dará a possibilidade de reflexão a partir do que foi exposto no decorrer do texto, utilizando de criticidade para os objetivos acentuados pelo tema.

O mesmo está apresentado mediante quatro tópicos: Educação e aprendizagem, Dificuldade na absorção do conteúdo escolar, Número limite de alunos na sala de aula, Desafios na educação. Esperamos contribuir para a percepção, reflexão e criticidade em prol dos que fazem a educação, em especial a classe discente, para que tenham uma aprendizagem satisfatória e atraente, de forma a favorecer qualitativamente no percurso escolar e profissional.

## **2. Educação e aprendizagem**

Vivemos em um mundo contemplado com inúmeras personalidades, onde existe a necessidade de uma convivência de forma coletiva e para que isso ocorra é indispensável uma boa educação. Que esta inicia em casa ampliada através da escola. A educação é um direito adquirido e garantido por lei. Assim reza a Constituição Federal (1988) que é um direito de todos, dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício profissional e da cidadania.

A fala acima apregoa que todos somos responsáveis pela educação, a família por ser base e estrutura sólida, que inicialmente educa a criança desde o seu nascimento através de imposição de regras, diálogo e comportamentos exercido pela própria família. Esse exercício será intensificado a partir do ingresso da criança à escola, onde o professor fará o repasse de conhecimentos, informações através das metodologias de ensino em sala, como também toda equipe escolar irá trabalhar, ensinar e

muitas vezes modificar comportamentos dos alunos de forma direta ou indiretamente.

Para que este feito seja proveitoso capaz de suprir a necessidade do aluno e expectativa da família conta algumas vezes com o poder público de modo a agir responsabilmente em prol dos direitos que lhes foram adquiridos pela Constituição Federal, onde preza os direitos e deveres, como também a participação do Estado frente a educação para todos. Raitz e Zluhan (2014) corroboram que atualmente tem se manifestado de forma rotineira os desafios e percalços advindos dos alunos, tornando quase impossível o esperado desempenho do professor devido a cobranças de que este deve ser um pouco de vários profissionais, no entanto todos têm suas limitações, com o docente não seria diferente. É preciso que repense uma educação de qualidade atendendo os anseios e necessidades do aluno, com olhos também no docente. Nesse pensamento pode-se dizer que para uma educação mais satisfatória é imprescindível não apenas professor aluno, mas uma equipe de profissionais para trabalhar o mesmo, pois é na escola onde aparecerá várias dificuldades comportamentais e de aprendizagem. A fala de Piaget (2009) é plausível quando afirma que a aprendizagem é feita através de provocações situacionais, por parte de um educador, como também devido a situação externa, armazenando o acúmulo de experiência.

Em síntese, o professor transmite o conhecimento a partir de metodologias específicas que atenda a toda classe discente, porém para que ocorra de fato a aprendizagem, vai depender de como esse aluno vai absorver o conteúdo. O mesmo possui grande bagagem e com ela problemas existenciais, onde é adicionado as vivências afetivas, familiares, sociais e escolar. Esse acúmulo de experiência de forma saudável irá contribuir positivamente na vida do aluno, porém quando há algum tipo de conflito em qualquer dessas vivências, irá repercutir de maneira negativa, transparecendo através de comportamentos o conflito existente, que possivelmente afetará o processo de aprendizagem do aluno.

A aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa. É essa atividade de parte do sujeito que me parece omitida no esquema estímulo-resposta. A formulação que proponho coloca ênfase na idéia da auto-regulação, na assimilação. Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito. (PIAGET. 2009/1 - 1964. P.07).

Percebe-se que para êxito na aprendizagem do aluno, o professor precisa dispor de vários métodos até chegar ao que atende a necessidade do aluno, ficando claro que a forma mais plausível de ensinar é aquela que atende as necessidades do aluno. O docente mais uma vez irá utilizar-se de seus conhecimentos e habilidades que dispõe para se trabalhar as deficiências do alunado através de métodos que o impulsiona para uma aprendizagem concreta e prazerosa, partindo do viés de resolução de alguns problemas encontrados no decorrer das aulas.

### **3. Dificuldade na absorção do conteúdo escolar**

Ter aluno assíduo é comumente esperado numa instituição escolar, a questão que afeta em grande proporção é a dificuldade na absorção de conteúdos que invade grande parte do alunado. Desde o nascimento a criança está exposta a vários fatores que contribuirão positivamente ou negativamente no desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança e a escola é o lugar onde vai tornar mais visível essa deficiência. Vygotsky (1981) utiliza-se do conceito de que as pessoas têm essencial papel no desenvolvimento de todos, pois só ocorre o desenvolvimento através das interações que são repletas de significados numa construção social.

Pode-se inferir do texto que direto ou indiretamente somos responsáveis pelo o outro. As interações ocorrem em todo seu contexto familiar, educacional e social, que por sua vez, a não

existência dessa interação de forma saudável em qualquer um desses eixos, poderá afetar a absorção de conteúdo na escola, dificultando a aprendizagem do aluno e muitas vezes induzindo a evasão escolar. Um fator preocupante na classe docente é relativo ao número excessivo de alunos em sala de aula. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), o número de aluno existente numa sala de ensino infantil ocorre de acordo com a idade chegando no máximo de 20 alunos por turmas. De acordo com o texto, percebe-se que é firmado uma quantidade limite, o que pode ocorrer de acordo com a necessidade de cada escola, pois não é permitido ultrapassar, mas acredita-se que a instituição escolar juntamente com o poder público municipal, podem fixar um número de alunos em sala de mais lhe convêm, visando a boa qualidade no ensino.

De certa forma o texto supracitado demonstra preocupação com a qualidade de ensino e aprendizagem, mostrando que é de suma importância ter um olhar mais aprofundado não apenas no conteúdo a ser ministrado, mas na quantidade de alunos que serão os receptores como são repassadas as informações pelos docentes, de que forma chegará até eles e como chegará. Durante esse percurso até os discentes terem uma real compreensão do conteúdo informado, ocorre vários colaboradores para dificuldade de aprendizagem como: problemas familiares, déficit de atenção, falta de merenda escolar entre outros, que somando ao número máximo permitido de alunos em sala iria contribuir para um ensino mecanicista e conturbado que conseqüentemente favoreceria a dificuldade na aprendizagem. É apresentado e exigido o limite de alunos em sala de aula, porém não impede que o município tenha autonomia determinando uma quantidade de discente em sala, menor que o valor estipulado. Sabe-se de avaliações para testar conhecimentos dos alunos, contudo é notório a real demanda que agride a educação. Sobretudo colocar em prática o que se é discutido no que compete a dificuldade no

ensino/aprendizagem, destacando a quantidade máxima permitido em sala.

Uma turma numerosa irá comprometer a qualidade de ensino, pois o docente está continuamente diante de problemas muitas vezes específicos, que requer uma atenção diferenciada, demandando cuidados e acompanhamento individual. Devido o quadro que emerge, torna-se praticamente impossível ter um comando de qualidade, com aulas dinamizadoras, produtivas que leve o aluno a ser um cidadão crítico e autônomo de sua própria história. É imprescindível primar por atitudes que beneficie o coletivo: professor x aluno.

A LDB (1996) contempla no artigo 3º que,

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (LDB.1996)

Com ênfase no texto acima, é visível que para conseguir atingir todos esses princípios é necessário uma harmonia e concordância entre estabelecimento escolar e gestor público. A fim de fazer valer as observações feitas pelos professores acerca dos problemas, devendo respeitar os princípios estipulados. Uma sala com número regular de aluno propiciaria o olhar seletivo do

professor, visando atender todas as peculiaridades, o âmbito escolar se apresenta de forma preponderante em parceria com a família. Para que se obtenha sucesso diante de toda fala é de suma importância atentar aos agravantes dificultores da aprendizagem e eliminá-los com a máxima urgência, no intuito de atingir metas, avançando na qualidade do ensino/aprendizagem.

#### **4. Número de discentes por turmas**

Sabe-se que diariamente as pessoas apresentam atitudes que definem progresso na educação, mas também algumas regridem, retrocedem de forma inquestionável. Com a Constituição Federal de 1998, todos possuem de forma legal direitos e deveres, pelos quais não basta ser detentor das leis é preciso ser determinado em seus objetivos e fazer valer os seus direitos. Atualmente há grande preocupação do núcleo gestor com a quantidade de professores que vivenciam problemas de saúde como: depressão, problemas nas cordas vocais e irritabilidades devido a sala numerosa que dificulta cada vez mais o repasse de informação e conseqüentemente a instituição tendo que aceitar vários atestados médicos, licença por problema de saúde ou até mesmo remanejamento de professores. Esta situação é crítica não somente para os docentes, mas também para os alunos que irão conviver constantemente com rodízio de professor, mudando toda uma dinâmica de ministrar aula.

A escola não pode ser considerada apenas como mera transmissora de conteúdo, mas, sobretudo, um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas, e, quando se fala na defesa, na efetivação e na universalização dos direitos humanos, precisa-se considerar os seres humanos/alunos como seres sociais, inseridos em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições para que eles se desenvolvam e venham a viver com dignidade e igualdade. (ZLUHAN E RAITZ - 2014)

De acordo com as autoras supracitadas, acredita-se que os que fazem a escola são pessoas que não tem medo de lutar em prol de seus direitos, são formadores de alunos críticos e cidadãos de bem, como reza a cartilha da educação. Mais do que ensinar com palavras é utilizar-se de atitudes que comprovem a linguagem verbal. É imprescindível condições favoráveis de ensino, para que se tenha uma dimensão ética, respeitosa e de equidade. De acordo com 80% dos professores da Escola Luiza Mendes, A insatisfação com grande número de alunos existente por turmas, defendendo que para melhor qualidade não necessariamente fecharia uma turma com o número máximo, mas com um total por sala que contemplasse grande índice de aprendizagem, teria mais qualidade no repasse dos conteúdos programados na grade curricular, com possibilidades em promover aulas dinamizadas e com melhor acompanhamento aos alunos que requer maior atenção, devido a suas limitações.

## **5. Objetivos e desafios na educação**

A inquietação em oferecer ótima qualidade de ensino faz repensar sobre o papel da educação e métodos que alavanque o ensino e aprendizagem. Todo ser humano é dotado de objetivos, desde o presente vivenciado a demarcações futuras. Objetivos que muitas vezes não tem seu contorno notório aos seus olhos, mas que o indivíduo programa suas atividades e atitudes mesmo que seja para concluí-la a curto prazo, como por exemplo procurar emprego, planejar a aula que irá ministrar a seus alunos, organizar e efetivar seus compromissos diários. A efetivação dos mesmos pode se estender a dias, meses ou ano, tudo depende do ser pensante e do que está ao seu alcance, pois tudo é balizado pelo tempo. O que incide na educação não é diferente, a maioria das vezes precisa partir do *um*, professor, para o *todo* núcleo gestor, por a educação ser uma das prioridades no Brasil, requer maior

atenção principalmente por parte do poder público, dando condições de trabalho para o professor e de estudo para o aluno.

A educação é obrigatória no Brasil, não se pode continuar tendo sua identidade diluída, ora como simples política de proteção social numa perspectiva assistencialista, ora apenas como processo de formação de consciência numa perspectiva ideologizante, ora como uma vaga preparação para a vida, sem objetivar o que seria essa preparação. É preciso entender de uma vez por todas que a função principal da escola é ensinar e que, portanto, o resultado que dela deve ser esperado, avaliado e cobrado é a aprendizagem do aluno. (MELLO, 1991, P. 19)

Percebe-se que o relato acima mostra a importância de ter uma equipe crítica, conhecedoras dos direitos e de seus deveres. O professor que participa diariamente da vida escolar do aluno, tem a capacidade de observar todos os pormenores que afeta a aprendizagem do mesmo e também o que dificulta esse repasse de conhecimento e de informação que é oriundo do educador. Após essa percepção das dificuldades existentes, surge a necessidade criar objetivos a fim de solucionar determinada situação. Dessa forma a resolução do problema parte do professor para o coletivo: gestor escolar e gestor municipal. Para ter o título de formador de consciência não basta apenas ver a causa que leva ao problema, mas utilizar-se de conhecimentos próprios sobre direitos adquiridos e lutar para diluir, erradicar de vez o elemento causador das dificuldades de aprendizagem. Um dos grandes desafios da instituição escolar citada anteriormente, está na aprendizagem do aluno, onde é repensada e discutida diversas metodologias entre os profissionais para melhor atender as dificuldades cognitivas e comportamentais. É notório os problemas que permeiam a educação fundamental no âmbito escolar enquanto número excessivo de alunos e familiar enquanto aliada da escola, pois muitas vezes, não apresenta condições favoráveis para contribuir no rendimento escolar, ou até mesmo afetando de forma negativa a aprendizagem, assiduidade e comportamento da criança.



São inquietações docentes no cotidiano escolar que precisam ser enfrentados de maneira consciente, justa e ética, por todos os que fazem a instituição. O Educador muitas vezes não é valorizado financeiramente, que tem sobrecarga emocional e profissional, mas que precisa ter o controle e domínio de sala de aula, ensinar o conteúdo programático, porém que seja ouvido em sua necessidade.

O profissional na qualidade de professor, formador e detentor de seus direitos, precisa que suas insatisfações no âmbito escolar sejam ouvidas, analisadas e posteriormente solucionadas de forma a contento, pois os desafios e objetivos na educação vão além de uma simples transmissão de conhecimentos, mas promove uma construção de ótimos cidadãos e profissionais responsáveis.

## **6. Conclusões**

Ao longo do texto, deixa-se transparente a inquietação que invade os docentes da Escola supracitada no início do artigo; atentando aos direitos humanos que todos têm e que este é orientado aos alunos pelos professores, acreditamos que para obter maior sucesso no repasse das informações é imprescindível que o professor tenha na sua praticidade coragem para lutar pelo o que acredita, ensinando também através do próprio exemplo.

O professor mesmo denominado um ser multiprofissional, jamais terá condições físicas e psicológicas de trabalhar sozinho o aluno em sua especificidade, o trabalho escolar deve ser feito de forma coletiva e de fato com a participação de outros profissionais como: professor, psicólogo, assistente social e outros casos a necessidade exija. Em pleno século XXI depois de muito ouvir sobre melhorar a qualidade da educação, torna-se visível as diversas tentativas frustradas em prol da qualidade educacional, como por exemplo, dois professores em sala de aula com o número máximo de alunos. É preciso saber ouvir o outro, perceber o professor sem antes ter opinião formada e sim construir e analisar

juntos os problemas existentes em busca de melhor solução para ambas as partes professor e aluno.

São tantos os embates que rodeiam o espaço escolar que compreensivelmente os educadores ficam impossibilitados de ter um controle maior com os discentes, proporcionando uma melhor aprendizagem e conseqüentemente fazendo com que o ambiente seja prazeroso tanto para o professor, quanto para o aluno. Entretanto, como já se asseverou no decorrer do texto, a educação por ser um direito de todos e a escola como espaço proporcionador desses saberes, devemos ter uma visão holística do aluno, pois muitas vezes é a única oportunidade que possuem para edificarem suas atitudes, saberes e comportamentos.

Enfim, a classe docente enquanto juntos na defesa de uma causa, são possuidores de grande força, muitas vezes desconhecida por si próprio. No que compete o ensino e aprendizagem, afirmo em dizer que as ações têm maior peso do que meras e insistentes teorias que findam naufragando. É preciso que escutem os professores em exercício não somente as dificuldades mostradas, mas as possíveis soluções advindas dos mesmos, como a necessidade de menor número de aluno por turma em sala de aula, mais salas para adequar os alunos, pois não necessariamente se deve conter o máximo de alunos, mas o que convém para a real qualidade educacional.

## Referências

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) >. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

MELLO, Guiomar Namó De. Políticas públicas de educação. Acesso em 11 de abril de 2016. [WWW.scielo.br/pdf/ea/v5n13ao2.pdf](http://WWW.scielo.br/pdf/ea/v5n13ao2.pdf)

PIAGET Jean. Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II-UFRGS PEAD2009/1 – 1964.

VYGOTSKY, L. S. (1981). The genesis of higher mental function. Em Wertsch (Org.) *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 114-188). New York: Sharpe.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 95, n. 239, p. 31-54, abr. 2014 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acessos em 29 mar. 2016.

## Capítulo 15

# Formação dos professores em geografia: um estudo de caso nas escolas do ensino médio do município de Reriutaba (CE)

*Manoel Borges Gomes<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

O tema da disciplina de Geografia referente a formação profissional tem como propósito as transformações pelas qual o mundo tem vivenciado nas últimas décadas, transformações essas que são econômicas, políticas, sociais, espaciais, éticas, que provocam alterações referente ao mundo do trabalho e da formação do geógrafo e que vem diretamente afetar a formação profissional, as escolas, a identidade dos profissionais. Ressaltando a importância da formação do profissional em Geografia é a formação do planejador, do pesquisador, do professor de ensino fundamental e médio, do professor universitário, e de antemão se afirmar que a formação do geógrafo, do professor, do pesquisador não pode ser discutida separadamente, ainda que na prática essa formação se realize em momentos e instâncias diferentes.

Com a criação do curso de Estudos Sociais em substituição às licenciaturas de geografia e história, formava professores com deficiências teóricas e práticas, que confundiam o objeto e método

---

<sup>1</sup>Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Pro-gestão e Metodologia em Ensino Fundamental. E-mail: [mborges.gomes9@gmail.com](mailto:mborges.gomes9@gmail.com)

de estudos das duas disciplinas, desvalorizando o saber geográfico, vivenciou-se com muito pesar, durante a lotação dos professores no início do ano letivo a necessidade de profissionais graduados na disciplina de geografia e sendo obrigado a colocar em sala de aula profissionais sem habilitação na disciplina e muitas vezes nas outras disciplinas e nas área de ensino. Será que os profissionais sem formação estão preparados para lecionar na disciplina de geografia? Existem diferenças entre professores com graduação específica e professores sem graduação específica?

O presente artigo tem por intuito analisar a realidade dos professores que lecionam a disciplina de Geografia na EEEP Francisca Castro de Mesquita, EEFM Coronel Alfredo Silvano e o Anexo E.M.E.I.F Deputado Manoel Rodrigues no Distrito de Amanaiara e Centro Educacional Básica João Furtado Filho todas de Ensino Médio, a último particular todas no município de Reriutaba/Ce. Onde, encontramos professores em sala de aula lecionando Geografia sem a devida formação específica. E na perspectiva de que cada profissional lecione dentro da sua área de ensino e na sua disciplina que é graduado diante desta realidade é que se constrói este artigo para servir de embasamento para uma melhor orientação por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e Gestores escolares na prática pedagógica fundada sob bases qualitativamente democrática, alicerçadas em valores e integração é o que se busca no ensino atual de Geografia.

Pretende-se como objetivo geral, identificar a formação acadêmica dos professores de Geografia das escolas do município de Reriutaba/Ce; especificando através de um comparativo do nível de aprendizagem, observar como se dá formação dos docentes, investigar o entendimento de PCNs de Geografia por parte dos docentes.

## 2. Universidades e instituições formadoras: anseios da educação

Atuação dos professores universitários reflexivos, preocupados pelo seu ensino e pela aprendizagem dos seus alunos, a omissão dessas reflexões deixa essas atuações como um diferencial enorme. São estudos de opinião realizadas com fins específicos que, por o serem, não têm deixado de contribuir de uma forma significativa para o avanço do conhecimento nesta área. Mas também me reportarei a alguns estudos de investigação no sentido mais específico do termo.

É necessário que a organização curricular voltada para a formação dos professores e educadores coopere com a implantação de um processo de educação. Segundo Feldmann, (2009, p.13), aponta as ações desenvolvidas no processo de formação que devem ser pensadas e realizadas no sentido de promover aprendizagens que despertem a capacidade do educador para: interagir com a problemática do contexto no qual a instituição está inserida; buscar constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos, tanto dentro como fora do contexto escolar; enfrentar os conflitos e demandas atuais; interagir com o grupo, em discussões e na troca de experiências; inserir-se num contexto interdisciplinar de trabalho; relacionar-se com outras áreas de atuação.

São baseados nos exemplos acima que vários autores citam propostas e metodologias excelentes que facilitará para desatar os onzes que amarram (no sentido de atrapalhar), o processo de aprendizagem, a exemplo, a Geografia é:

Uma disciplina que busca se livrar de paradigmas forjados em mais de cem anos de domínio absoluto positivismo clássico; uma disciplina que vem tentando, nos últimos anos, repensar sua prática à luz de encaminhamentos metodológicos anteriormente ignorado como marxismo fenomenologia, e mesmo o neopositivismo. (MORAES, 1987, p.128)

Sendo, portanto, necessário revisar seu papel na formação de professor. A premissa é exaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude no dia a dia de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos aprendizes e de procurar autonomia na interpretação da realidade. Parece claro que quanto mais ouvimos os alunos ou, melhor, os provocamos a falar, mais material temos para prepararmos nossas aulas e melhor entenderemos seus interesses e sua lógica.

O Ensino de Geografia tem sido um desafio para todos os professores devidos tantos problemas existentes como: falta de estrutura, indisciplina, as políticas educacionais descomprometidas para a melhoria da Educação desejada. Se tiver essa visão, vai praticar mais sem tanto medo de errar, admitir o erro é uma essência do ato educativo.

(...) observar que as escolas possuem em sua maioria uma estrutura precária, constatou que o professor se encontra desmotivados, e isso repercute no relacionamento plausível entre ensino e aprendizagem, pois os alunos reagem apaticamente aos propósitos que deveriam ser praticados no ambiente escolar. (SILVA, 2007, p. 13)

Nota-se que existe uma relação muito forte entre a estrutura, a motivação do professor, a conscientização do aluno e o processo de ensino aprendizagem como um desenrolar necessário para concretização de bons resultados em uma totalidade dentro da escola, caso contrário, uma retaliação pode-se afetar seriamente o trabalho da equipe, tornando os resultados negativamente.

### **3. Transitando em novas estradas**

As Instituições Formadoras que estão aproximando profissionais da educação e que estão conquistando entendimento entre profissionais da educação, tratam de uma formação voltada para o professor reflexivo e tem como campo de atuação a própria

escola. Transferindo o campo de atuação da formação de professores da universidade para o cotidiano da escola de educação básica. Vale dizer que a transferência é puramente metodológica, não deixando de utilizar ou desprezar a enorme contribuição da universidade na formação docente.

O “pertencer profissional” deve permanecer dentro de toda caminhada educacional do início ao fim, caso contrário, as novas tendências de formação continuada apontam estas desigualdade e sérias críticas a situações padronizadas e homogêneas. Se for profissional iniciante, por não conhecer crítica e tem uma perspectiva de aprender durante todo tempo profissional, já o que está na caminhada para a aposentadoria despesa a formação por achar que é tarde e não vai mais servir profissionalmente, as duas realidades são amplamente conhecidas e tais diferenças não consideram o contexto no qual o docente está inserido em “pertencer” a escola. A evolução do indivíduo é considerada mais importante que a matéria em si e os objetos de aprendizagem criam oportunidades para o desenvolvimento pessoal.

Primeiramente, a partir dos estudos de Nóvoa (1998, 47), a escola é vista como locus de formação continuada do educador. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados realizam descobertas e sistematiza novas posturas nas suas “práxis”. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Continuando com Nóvoa (1991, p.30), essa perspectiva não é simples nem ocorre espontaneamente. Não basta acreditar que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuamente. Nesse sentido, o pesquisador alerta: “A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação



se estruturar em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

#### **4. Os PCNs de geografia: práticas facilitadoras do processo de aprendizagem**

Apresenta-se como desafio tendo em vista que os estudos da didática, das questões metodológicas e das estratégias pedagógicas, até o presente momento deram extrema importância às questões técnicas de ensino-aprendizagem, quase que desconsiderando os fatores relacionais que podem influenciar a prática pedagógica do professor e o modo de pensar do aluno.

Na opinião de D’Ambrósio, U. (2001, p. 20) A noção de papel do professor (a) pode também ajudar a esclarecer esse ponto. Essa noção se origina em uma visão psicossocial da educação, onde o mais importante é a interação entre os atores do grupo, as transformações sociais revelam que estamos em “novos tempos” e necessitando de alternativas para nos adequar às demandas apresentadas pelo mercado de trabalho, ou seja, por pessoas altamente qualificadas, interação plena de expectativas, implícitas, que uns têm em relação aos outros, devido ao seu status no grupo e ao meio cultural.

D’Ambrósio, U. (2001, p. 20) afirma que “O mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena”. Aulas tradicionais já não satisfazem a essas demandas, necessitamos inovar, resignificar a ação pedagógica, principalmente no ensino superior, buscar novas metodologias que atendam às necessidades atuais, sendo preciso, às vezes, resgatar ideias e práticas educativas que se adequaram a essas necessidades, mas foram sendo deixadas de lado com o passar do tempo.

Os Temas Transversais oferecem uma nova maneira de “fazer educação”: desenvolver no ser humano o que ele tem de melhor, suas potencialidades, suas habilidades como ser

inteligente, racional e construtor do mundo. Desta forma a escola prevê qual o tipo de educação que pode oferecer, cumprindo sua função social e cultural.

De acordo com os PCNs, (2002, p. 21) A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conforma determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos.

A quem compete oferecer meios, instrumentos para o desenvolvimento do ser humano em sala de aula, no dia-a-dia do aluno, na instituição escolar? Certamente não se pode atribuir só ao professor a competência para a educação para a paz, para o desenvolvimento, para a igualdade, para o trânsito, para a saúde, para a educação ambiental, ecológica, sexual, ética, moral, cívica e emocional.

Temas transversais apontam a procura de um novo ser humano. “Fazer educação” é formar indivíduos capazes de viver e desfrutar suas emoções, ter sensibilidade suficiente para o prazer no que faz, autônomos, conscientes, críticos, eticamente corretos, cooperadores, solidários, baseada em valores que tornem possível a sobrevivência de ambos: humanidade e planeta.

Concordando com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a escola deve ser um modelo de aprendizagem que reconhece a participação construtiva do aluno, sendo está um espaço de formação e informação em que a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades operatórias favoreçam a inserção do aluno na sociedade.

Portanto, é através deste pensamento que mostra em seu discurso uma visão do Ensino Médio como uma etapa que objetiva a continuidade dos estudos do educando em um nível superior. Em

relação aos sentidos produzidos pelos discursos retomamos a questão da identidade.

## **5. A formação dos professores de geografia**

Acreditou-se por muito tempo que a geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, onde, forneceu elementos de uma descrição do mundo, numa certa compreensão “negligenciada” na formação de professores. Sendo que, a preocupação com a formação do professor de Geografia, em especial com relação à escola fundamental e média, é quase inexistente nos nossos cursos de Geografia, mesmo nas melhores universidades do país. Pois, qual pode ser de fato a utilidade de conteúdos soltos sem ter nenhuma relação com a formação do ser humano, ou seja, sem professar saberes, que foi necessário aprenderem em carteiras escolares na sala de aula.

Segundo, Vesentini (2006, p. 236) em relação as transformações sociais surgem a necessidade de adequar às demandas apresentadas pelo mercado de trabalho, relata que a educação e o professor, não tinham um papel importante, eram apenas atividades tradicionais e, em grande parte, negligenciáveis. O fundamental era uma pequena formação técnica para a população em geral (encarada não como cidadãos e sim como força de trabalho), que as próprias empresas poderiam oferecer de forma mais eficaz do que as escolas. Assim sendo, fica evidente que o ensino de Geografia (como o da História, da Sociologia, da Filosofia) não era importante para os discentes na formação do ensino médio e superior. Mas, se por um lado todos os professores, em geral, perderam prestígio e rendimento, por outro lado é inegável que o professor de Geografia foi um dos mais atingidos não porque passou a ganhar menos do que os demais, e sim porque houve uma diminuição de carga horária da disciplina e uma depreciação no seu status dentro da escola.

Deste modo, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, ciente das diferentes vertentes que devem ser trabalhadas rumo a uma aprendizagem efetiva do aluno, desenvolve ações que buscam o atendimento global das questões pedagógicas, entendendo que o todo se faz pelo olhar diferenciado das partes. O desafio agora é dar suporte para que, esse professor, dotado de conteúdos específicos e conhecedor do nível de aprendizagem de seus alunos, possa trabalhar espaços e formas de aprendizagem diferenciadas, contudo, efetivas.

Escrever sobre a questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo. (FELDMANN, 2009, p.71)

Falar dos profissionais da disciplina de geografia e das suas práticas é antes de mais questionarmo-nos sobre que geografia pensou e fazemos neste começo de século, o estado do Ceará implantou o Programa Aprender Pra Valer instituído pela Lei Estadual 14.190/08 tem como objeto principal desenvolver ações estratégicas complementares de fortalecimento do Ensino Médio. Por sua vez, o Programa, no tocante à ação Professor Aprendiz, visa incentivar aos professores da rede a colaborarem na produção de material didático-pedagógico, na formação e capacitação de outros professores e na publicação de suas experiências.

Diante da renovação na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabelecem nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, ideias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em

potencialidades (re) construindo o cidadão brasileiro. (Brasil, 2002, p. 312)

O ingresso de alunos nas escolas com grandes dificuldades no ambiente social e familiar exige dos professores novas tarefas e métodos diversificados necessários que muitas vezes os professores são mal preparados. Diante de tudo isso, é importante repensar as práticas dos cursos de licenciatura, e, nesse caso a Formação do Formador de Professores, responsável pela formação dos profissionais da Educação Básica.

Dentro deste contexto, apresentamos a você Professor (a) a Coleção Escola Aprendiz como uma produção da linha editorial institucional da ação Professor Aprendiz, inserido no Programa Aprender Pra Valer, entendendo que essa incorpora a reflexão do professor quanto ao exercício das práticas didático-metodológicas.

## **6. O que pensa nossas autoridades?**

Segundo o Governador do Estado do Ceará Gomes<sup>2</sup> falou no Jornal O POVO quando o repórter perguntou se há algo especial na política de educação? (Hora em que falava dos dados do IDEB da cidade de Sobral/Ce.) “Não, é só o feijão com arroz”, diz o governador. O problema é que esse “baião de dois” é coisa rara em políticas públicas. E de que se trata? “Foco no que importa. Nada mirabolante e que não seja de domínio universal. Educação é português e matemática em escolas com boa estrutura, merenda, conforto básico para o aluno e professor em sala de aula dando aula”. “Dando aula”, uma frase repetidamente várias vezes na fala do governador, devido o momento que estava atravessado o estado com os profissionais da educação em greve, reivindicando o piso salarial. O Governador em sua fala ressalta muito bem que os 200 dias letivos tem que ser assegurado aos alunos com a participação

---

<sup>2</sup> Cid Ferreira Gomes, governador do Estado do Ceará – Brasil. Entrevista no Jornal O POVO caderno I – política. (28/08/2011, p. 26).

dos mesmos e o professor em sala de aula, momento em que os professores da rede estadual estão em greve reivindicando o cumprimento da Lei do Piso salarial nacional, condições de trabalho e valorização do profissional. O repórter realizou uma enquete com uma pergunta (Quais os desafios da escola pública estadual hoje?) a várias autoridades de educação do Estado do Ceará responderam.

Primeiramente o Bruno<sup>3</sup>, O maior desafio da escola pública brasileira atualmente é o da qualidade. Para superá-lo, é preciso priorizar a ampliação dos investimentos na área. Atualmente, o valor do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado em educação é de 5%, precisamos chegar a 10% do PIB até o ano 2020. É necessário ainda investir maciçamente na valorização dos trabalhadores em educação, oferecendo-lhes não só um salário digno, mas possibilitando a realização de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, preparando esses profissionais inclusive para as mudanças tecnológicas que já estão presentes em nosso cotidiano. Por fim, é fundamental uma participação maior das famílias no acompanhamento da gestão escolar. Já está demonstrado que quando os pais estão mais próximos da escola e fiscalizam seu funcionamento todos saem ganhando.

Já a Professora Cela<sup>4</sup>, independente da estrutura responsabiliza com principal as instituições e fala que a escola pública estadual, com matrícula majoritária de jovens, tem, em linhas gerais, o desafio de tornar-se mais atrativa e eficaz. Significa fazer com que os jovens cearenses concluam o ensino básico e, mais ainda, que concluam com um bom nível de formação. Diz-se isso nestas breves linhas, mas, evidentemente, chegar bem perto desta meta ainda exige muito esforço, competência e responsabilização de todos os atores envolvidos, além da

---

3 Deputado Artur Bruno, vice-presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados do Estado do Ceará. Entrevista no Jornal O POVO caderno I – política. (28/08/2011, p. 26).

4 Professora Izolda Cela, Secretária de Educação do Estado do Ceará. Entrevista no Jornal O POVO caderno I – política. (28/08/2011, p. 26).

participação mais ativa das famílias e de um controle social mais efetivo. O Governo do Estado tem desenvolvido um programa intensivo de melhoria das condições de oferta e das condições de trabalho, dando suporte ao aperfeiçoamento dos processos de gestão e de bons projetos institucionais de cada escola estadual.

Segundo os autores Silva & Melo (2007, p. 131), quando fala da realidade da sala de aula hoje em dia, é assustadora, há um descontrole generalizado refletindo a perda dos valores morais pela qual nossa sociedade vem passando, onde existe uma situação hipócrita, pois a permissividade é corrente em todos os aspectos, desde o desrespeito entre estudante e destes para com o corpo funcional da escola.

Como dizia Vieira, (2007, p.180), constata-se um rebaixamento generalizado em todas as esferas de administração pública e também em estabelecimentos privados. Há fatores estruturais, como a competência das esferas de governo dentro do pacto federativo e a urbanização da sociedade brasileira. O deslocamento de milhões de brasileiros para as cidades provocou demanda por escola. Essa demanda foi atendida à custa de um rebaixamento salarial constante.

## **7. Procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi realizada com 06(seis) professores 03(três) com habilitação específica em Geografia e 01(um) com habilitação em História e Geografia (Estudos Sociais) e 01(um) com habilitação em Moral cívica licenciatura curta 01(um) não aceitou responder o questionário, Para proteger aos professores que responderam os questionários de pesquisa garantindo o anonimato, utilizamos codinomes aos Professores adotando as letras do alfabeto A, B C D e E e com 08(oito) Coordenadores Pedagógicos de Escola Pública e Particular de Ensino Médio no município de Reriutaba/Ce., que também para proteger aos Coordenados Pedagógicos que responderam os questionários de

pesquisa garantindo o anonimato, utilizamos codinomes aos Coordenadores Pedagógicos adotando as letras do alfabeto A, B C D, E, F, G e H. Esses sujeitos fazem parte de dois grupos: os dos Profissionais de Geografia e os Coordenadores Pedagógicos e também com três Diretores, sendo dois de Escola Pública e um de escola Particular todas de Ensino Médio no município de Reriutaba/Ce., para garantindo o anonimato, utilizamos codinomes aos Diretores adotando as letras do alfabeto A, B e C.

## **8. Conclusões**

O percurso realizado com este estudo teve como ponto de partida o aprofundamento teórico conceitual sobre formação de professores em Geografia, onde, encontramos professores em sala de aula lecionando Geografia sem a devida formação específica observado nas escolas: EEEP Francisca Castro de Mesquita, EEFM Coronel Alfredo Silvano e o Anexo Deputado Manoel Rodrigues no Distrito de Amanaiara e Centro Educacional João Furtado Filho esta última particular de Ensino Médio todas no município de Reriutaba/Ce. Objetivou-se identificar a formação acadêmica dos profissionais de Geografia nas Escolas no Município de Reriutaba/Ceará, apontou-se soluções para melhorar as aulas no Ensino Médio, e como profissional da educação,

No contexto local, ilustrada com as vozes das escolas, na figura dos Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores e análise com os resultados dos rendimentos escolares dos 1º anos referente ao ano de 2011. Buscou-se adquirir conhecimentos suficientemente sólidos para fundamentar as ideias construídas sobre a temática pesquisada, conferindo-lhe plena sustentação do ponto de vista científico, servindo para definição das hipóteses: As concepções a respeito de diferenças nos níveis de aprendizagem ainda existem uma dependência entre os docentes de graduação específica e docentes sem graduação específica; Compreender que Universidades e Instituições de formação docentes avaliam em



busca do saber padrões necessários para a realidade dentro do processo de transformação; Os PCNs como norteadores dos docentes de Geografia ainda são pouco utilizado como foco no processo de aprendizagem.

O ensino deve pressupor a construção de uma postura crítica diante da realidade em que está inserida, baseado em SOUZA (2002, p.262): A geografia como uma disciplina capaz de dar conta da totalidade ao tomar como categoria de análise o “espaço”, a grande verdade é que, no âmbito de disciplina, não chegamos a resolver nossos problemas básicos e continuamos a fazer uma Geografia dicotomizada, não só considerada a clássica dicotomia homem/natureza, mas também no contexto dos conteúdos e formas de análise das questões naturais ou sociais em si mesmas.

## Referências

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2002 p. 312 BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p.20. Disponível: <http://www.webartigos.com/artigos/uma-reflexao-acerca-da-docencia-no-ensinosuperior/33586/#ixzz2KKEFeiwA>.
- FELDMANN, Marina Graziela. (Org.) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade – Formação de professores e cotidiano escolar**. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2009. p. 13 -71.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. **O diálogo: Ciências e Humanidades na formação dos professores – Renovação da Geografia e Filosofia da Educação: dúvidas não-sistemáticas**. Editora brasiliense: São Paulo, 1987. p. 128.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1991, p. 30.

\_\_\_\_\_. (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora 1998, p. 47.

SILVA & MELO. **Entre a Teoria e a Prática: o Ensino de Geografia nas Escolas**. In: Anais ... VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: **Fala Professor - Concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidades em perspectivas**. Realizado em 23 a 27 de julho de 2007. Uberlândia/ MG.

SILVA, Meyrelândia dos Santos. **Investigando a evasão no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN**. 2007. Monografia (Graduação em Licenciatura em Geografia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Natal: 2007, p.13.

SOUZA, Álvaro José. **Formação do Professor de Geografia**. In: Pontuschka, Nidia Nacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. *Geografia em Perspectiva*, São Paulo: Contexto, 2002, p. 262.

VESENTINI, José Willian. **Geografia em Perspectiva: a formação do professor de geografia – algumas reflexões**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 236-237.

VIEIRA, N. R. **As questões das Geografias do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2007. Tese (Doutorado)

## Capítulo 16

# **A avaliação do SPAECE na rede pública municipal de Irauçuba (CE): uma análise comparativa da visão de gestores e professores em turmas do ensino fundamental**

*Francisco Tarcilio Teles<sup>1</sup>*

### **1. Introdução**

O artigo tem como tema a avaliação escolar em larga escala (SPAECE) assunto importante ao tratarmos hoje do processo de ensino e aprendizagem nas sociedades contemporâneas, onde a avaliação em larga escala inspirar políticas educacionais gerando mudanças no comportamento de governos e de profissionais ligados ao processo educacional nas instâncias união, estados e municípios.

Nesse caminho ganha destaque estudo de autores como discuti Luckesi (2006), a universalização como fato de garantir ao acesso aponta para a possibilidade de implantação de políticas públicas que visem a garantia da permanência e assegurem o direito a educação de qualidade, assim se consolidando a democratização do direito a uma educação de qualidade que gerem a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Ciências da Educação – UNISAL, Professor Rede Estadual do Ceará, Irauçuba, e-mail: [tarcilioforte@yahoo.com.br](mailto:tarcilioforte@yahoo.com.br)

Como trata (VIANA,2000), a mais de duas décadas a avaliação tem direcionado seu olhar no sentido de observa a qualidade da educação, daí a necessidades da implantação de vários de sistemas de avaliação nos entes federados tendo como base a matriz do SAEB e acompanhada por organismos internacionais que cobram o desenvolvimento dos níveis de aprendizagens entre o aluno.

A própria LDB 9.394/96 ao falar de uma base comum e de conteúdos mínimos exigidos em cada etapa de ensino nos dar como proposta, a política curricular nacional que é expressa por meio de diretrizes curriculares. Conforme previsto no Art. 9º da LDB, a União tem a incumbência de estabelecer em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

## **2. Breve histórico das avaliações em larga escala no brasil**

A implantação da avaliação em larga escala como política pública e como instrumento de acompanhamento da qualidade da educação oferecida pelo Estado, tem origem no Brasil no início do ano de 1980, onde movidos por interesses de agências financiadoras internacionais foram se construindo as bases e pressupostos do que mais tarde virmos a conhecermos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No contexto histórico do país o Brasil vivia um processo de redemocratização, onde havia a necessidade de implantar políticas de observação e avaliação da qualidade do serviço ofertado a sua população. A universalização do ensino e busca pela qualidade da educação gerou a necessidade da construção de instrumentos avaliativos que direcionasse mudanças na prática educacional em seus processos, e onde a universalização não fosse apenas quantidade, mas, garantia de acesso à escola e a aprendizagem com qualidade que pudesse ser verificada.

Nesse contexto a década 90 foi cenário para mudanças nos rumos da educação brasileira, seja pelas exigências do modelo

neoliberal, pelo fator globalização que impõem mudanças nas formas de comunicação e produção impondo novos conceitos de comunicação.

O Estado nesse período torna-se centro da avaliação de políticas públicas e projetos em especial os projetos na área de ensino. Outra questão importante foi as mudanças propostas pela implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

A partir de 1990 a avaliação em larga escala foi implementada pelo MEC visando a possibilidade de elaborar uma amostra representativa das matrizes e habilidades desenvolvidas pelos alunos, sendo responsável por essa ação o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seu trabalho inicial foi colher amostra dos itens com alunos de 4º e 5º anos da etapa ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Vale observar também que os dados indicaram uma estreita relação entre a aprendizagem em língua portuguesa e matemática e os altos níveis de repetência e baixa qualidade do ensino ofertado direcionando nos anos seguintes políticas de formação e apropriação da gestão para um trabalho por resultados na aprendizagem. Nesse período foi importante uma mudança na metodologia da avaliação e em seus instrumentos que o tornaram possível fazer a comparação dos resultados da avaliação feita em períodos diferentes.

Na metade do 2000 foi apresentado o modelo Prova Brasil buscando um maior eficiência e detalhamento sobre a qualidade da educação brasileira em língua portuguesa e matemática avaliando alunos de turmas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (hoje turmas de 5ª e 9ª séries caso de rede que ampliaram o ensino fundamental).

O INEP (O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais em diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento de

metodologias que atendesse as necessidades de avaliação dos processos de aprendizagem em alfabetização provocando a aplicação da Prova Brasil para disponibilizar instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A evolução na experiência de avaliação da alfabetização, leitura e escrita em larga escala tem sido uma maneira eficiente de diagnosticar e intervir no processo e consolidar políticas públicas voltadas para correção do fluxo escolar (evasão, repetência e devassarem na aprendizagem). Nesse primeiro momento foram apontados baixos índices de habilidades em leitura dos alunos examinados nas turmas de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries desafiando o governo a implantar medidas para que toda criança consiga ler até os 8 anos na 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

Em 2012 foi lançado o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3<sup>o</sup> ano do ensino fundamental.

Nos anos de 2013, 2014 e 2016 foi aplicada pelo INEP a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização de todos os alunos do 3<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, ou seja, concluintes do Ciclo de Alfabetização. Os estudantes responderam questões de Matemática, Leitura e Escrita. A aplicação desta avaliação foi prevista desde a instituição do PNAIC, possibilitando às redes de ensino implementar medidas e políticas corretivas.

Contudo podemos afirmar que a história da educação brasileira desde da constituição de 1988 e suas várias mudanças na legislação com Medidas Provisórias, Plano Nacional de Educação tem se observado um desenvolvimento avançado nas políticas públicas de avaliação em larga escala buscando averiguar os avanços quantitativos e qualitativos.

Um dos grandes desafios da educação é a compreensão da avaliação externa enquanto fator norteador das atividades e da

rotina escolar, algo já conhecido em outros ramos da atividade humana e utilizado em um nível desenvolvimento científico avançado, nesse contexto a avaliação torna o homem capaz de dominar os processos e intervir em seu percurso. Isso exige uma mudança na postura e na compreensão mais sensível, dinâmica, participativa dos gestores e professores na tentativa da melhoria dos resultados escolares na aprendizagem.

Luckesi (1995) destaca ainda que a avaliação sempre esteve relacionada com o poder, na medida em que oferece ao professor a possibilidade de controlar a turma. Segundo o autor, no modelo tecnicista, que privilegia a atribuição de notas e a classificação dos estudantes, ela é ameaçadora, uma arma. Vira instrumento de poder e dominação, capaz de despertar o medo. O fato é que muitos educadores viveram esse tipo de experiência ao frequentar a escola e, por isso, alguns têm dificuldade para agir de outra forma.

Nesse contexto, percebemos que se torna cada vez mais urgentes pesquisas e estudos sobre avaliação escolar nas redes públicas municipais e estaduais, compreendendo o eixo gestão educacional e formação continuada, pois a educação na rede pública deve assumir a responsabilidade de conscientizar, instigar e contribuir para a formação de pessoas criativas, e comprometidas com processo de ensino aprendizagem.

Segundo Maciel (2003) o ato de diversificar os instrumentos de avaliação não é para aumentar o trabalho do professor e sim para diversificar a forma de observar o aluno, recolher evidências do seu desenvolvimento educativo, e toda sugestão deve ser testada para que ocorram adaptações segundo a realidade educativa.

Quando se afirmar que a avaliação escolar é indispensável na busca da edificação de um homem inovador, profissional e conhecedor das mudanças sociais, políticas e culturais que envolve seu trabalho.

### 3. Sujeitos e campo da pesquisa

A presente pesquisa na linha educação e avaliação escolar assumem a modalidade de Estudo de Caso quanti-quali, em que a abordagem quantitativa oferece subsídios para o enfoque qualitativo. Os indicadores quantitativos fazem parte do primeiro momento deste trabalho, momento este que serviu para traçar a caracterização das escolas da rede pública municipal de Irauçuba, os quais participaram da pesquisa.

No presente estudo de caso, o campo de investigação escolhido foi a Rede Pública Municipal de Irauçuba/Ceará, localizado em Irauçuba - CE. A opção por realizar o trabalho na Rede Pública Municipal de Irauçuba; justifica-se por minha relação profissional junto a este município como servidor público e Técnico Educacional na Secretaria da educação de Irauçuba e formador do PAIC/CE.

Participaram do estudo 10 escolas com turmas envolvidas nessa pesquisa que concordaram em responder ao questionário. A escolha dessas escolas ocorreu, pois elas apresentavam turmas avaliadas pelo SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará).

O processo educativo é o campo de estudo da Educação Comparada que transcende (m) as intenções de reconhecimento de perfis de semelhanças e dessemelhanças de realidades educacionais, para tentar lograr explicações mais complexas sobre estas semelhanças e dessemelhanças, sobre as coincidências ou parentesco político dos sistemas e práticas educacionais, seja em âmbito internacional, intranacional e / ou transnacional, em termos de presente e de futuro.

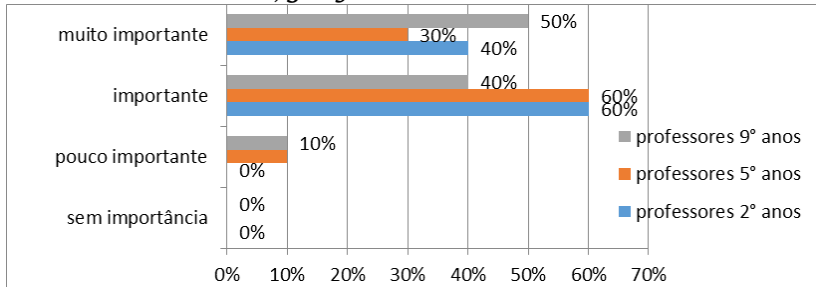


## 4. Resultados da pesquisa de campo em 10 escolas

### 4.1. Da análise comparativa com docentes das turmas de 2º, 5º e 9º ano

#### 4.1.1. Dos professores 2º, 5º e 9º ano categoria Percepção

**Gráfico I: Qual a importância da avaliação do SPAECE para seu trabalho nas turmas de 2º, 5º e 9º anos no Ensino Fundamental I e II?**

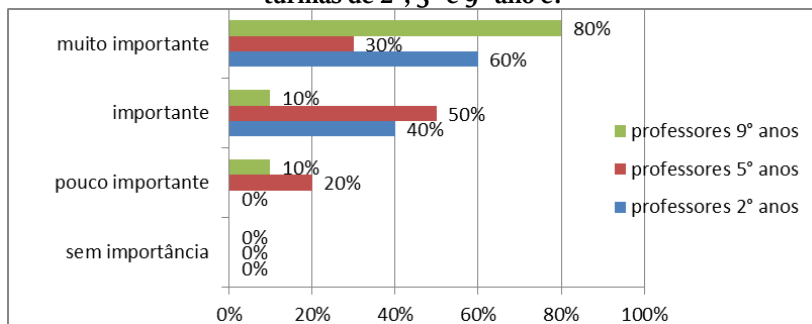


**Fonte:** pesquisa direta

Na pesquisa nenhum professor de turma de 2º ano considerou pouco importante, sendo que professores das turmas de 5º ano e 9º ano 10% responderem serem essa avaliação pouco importante para seus trabalhos.

Ao observar a concentração de resposta ao item muito importante tivemos que 40% dos professores de 2º ano aponta a avaliação como muito importante para seu trabalho, sendo que esse percentual é de 30% para professores de 5º anos e 50% para professores de turmas de 9º anos etapa final do Ensino Fundamental II.

**Gráfico II: a avaliação do SPAECE para melhorar a aprendizagem nas turmas de 2º, 5º e 9º ano é?**

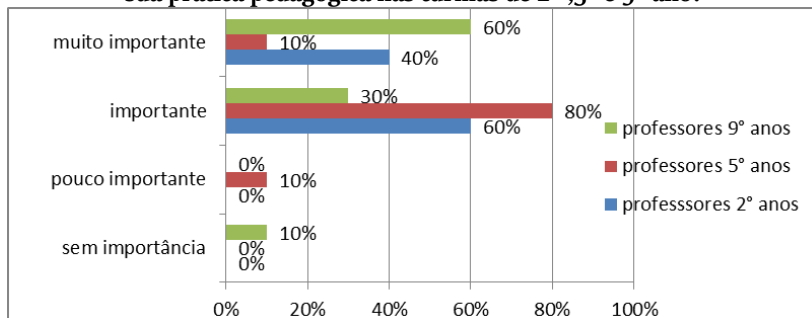


Fonte: pesquisa direta

Ao observarmos os dados da pesquisa na metodologia comparativa temos que nenhum professor seja de turmas de 2º anos, 5º anos e 9º anos afirmam não ter importância a avaliação do SPAECE para melhorar a aprendizagem nessa situação todos os docentes apontar ser importante.

Nessa pesquisa constatou-se que 50% dos professores de 2º ano consideram importante para aprendizagem a avaliação externa e 40% dos professores de 5º ano responderam ser importante a avaliação externa para melhorar a aprendizagem e 10% dos professores de 9º ano considera importante a avaliação externa para aprendizagem em suas turmas.

**Gráfico III: avaliação externa do SPAECE tem sido para o melhoramento da sua prática pedagógica nas turmas de 2º, 5º e 9º ano?**



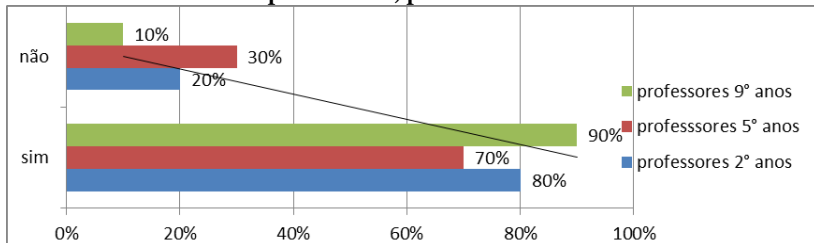
Fonte: pesquisa direta

Ao observarmos os dados da pesquisa na metodologia comparativa temos que nenhum professor de turmas de 2º anos considerou sem importância a avaliação externa para a melhoria de sua prática pedagógica, sendo que nenhum professor de turma de 5º anos disse ser sem importância para a melhoria de prática pedagógica e 9º anos nenhum afirmam não ter importância a avaliação do SPAECE para seu trabalho, nessa situação todos os docentes consideram importância a avaliação externa.

Na pesquisa nenhum professor de turma de 2º ano considerou pouco importante, sendo que professores das turmas de 5º ano e 9º ano 10% responderem ser essa avaliação pouco importante para seus trabalhos.

#### 4.1.2. Dos professores 2º ,5º e 9º ano categoria reflexão

**Gráfico IV: A escola tem encontros e seminários com para discutir os resultados do SPAECE nas turmas de 2º ,5º e 9º ano com: gestores, professores, pais e alunos?**

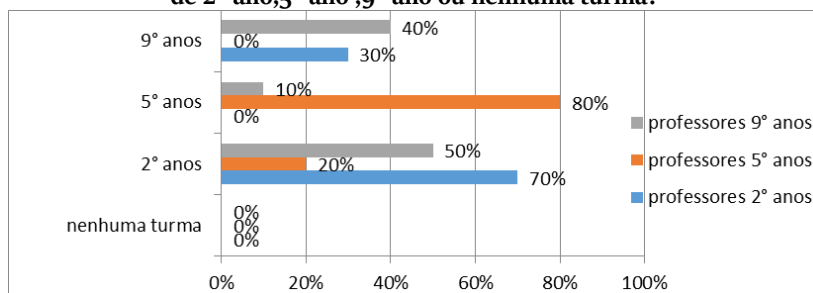


**Fonte:** pesquisa direta

Ao serem perguntados na pesquisa os professores de turmas de 2º anos sobre se a escola realizar seminários para discutir os resultados do SPAECE com gestores, professores, pais e alunos, 20% responderem trabalharem em escolas que não realizam estes eventos e 80% responderem trabalharem em escolas que realizam eventos na comunidade para reflexão dos resultados das avaliações externas.

Ao serem perguntados na pesquisa os professores de turmas de 5° anos sobre se a escola realizar seminários para discutir os resultados do SPAECE com gestores, professores, pais e alunos, 30% responderem trabalhar em escolas que não realizam estes eventos e 70% responderem trabalhar em escolas que realizam eventos na comunidade para reflexão dos resultados das avaliações externas.

**Gráfico V: Você considera como foco nas avaliações do SPAECE as turmas de 2° ano, 5° ano, 9° ano ou nenhuma turma?**

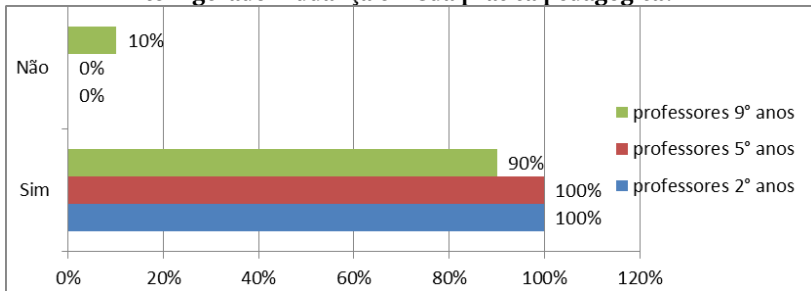


**Fonte:** pesquisa direta

A serem perguntados na pesquisa professores de turmas de 5° anos sobre qual turmas seria foco nas avaliações externas 20% responderem serem o foco nas avaliações externas turmas de 2° anos, observou-se que 80% consideram que turmas de 5° ano devem serem foco nas avaliações externas e 0% dos docentes responderem serem turmas 9° anos.

A serem perguntados na pesquisa professores de turmas de 9° anos sobre qual turmas seria foco nas avaliações externas 50% responderem serem o foco nas avaliações externas turmas de 2° anos, observou-se que 10% consideram que turmas de 5° ano devem serem foco nas avaliações externas e 40% dos docentes responderem serem turmas 9° anos.

**Gráfico VI: Os resultados do SPAECE nas turmas de 2º ano, 5º ano ,9º ano tem gerado mudança em sua prática pedagógica?**



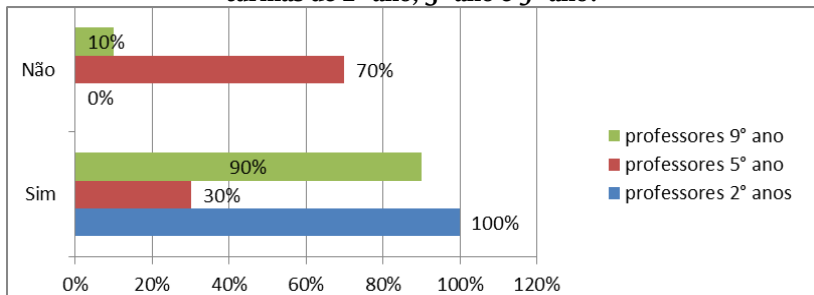
**Fonte:** pesquisa direta

A serem investigados na pesquisa professores de turmas de 2º anos sobre se os resultados nas avaliações externas têm mudado sua prática pedagógica 100% responderam sim, dos professores de turmas de 9º anos 90% afirmaram que mudaram sua prática pedagógica devido as avaliações externas.

A serem investigados na pesquisa professores de turmas de 5º anos sobre se os resultados nas avaliações externas têm mudado sua prática pedagógica 100% dos professores comprovando que as formações e políticas tem chegado aos professores.

#### 4.1.3. Dos professores 2º ,5º e 9º ano categoria Ação

**Gráfico VII: Você desenvolve algum projeto de intervenção pedagógica nas turmas de 2º ano, 5º ano e 9º ano?**

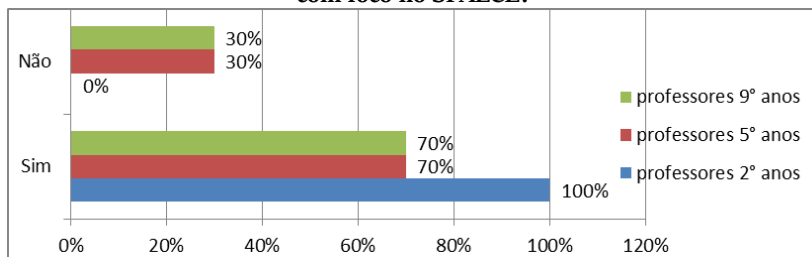


**Fonte:** pesquisa direta

Ao serem perguntados sobre se desenvolviam algum projeto de aprendizagem nas turmas de 2º anos 0% responderem não desenvolver e 100% das turmas dos professores de 2º anos responderem desenvolverem algum projeto de intervenção pedagógica em suas turmas de 2º anos.

Ao serem perguntados sobre se desenvolviam algum projeto de aprendizagem nas turmas de 5º anos 70% responderem não desenvolver e 30% dos professores de 5º anos responderem desenvolverem algum projeto de intervenção pedagógica em suas turmas de 5º anos. Turmas de 9º anos 90% responderam desenvolverem projetos de aprendizagem.

**Gráfico VIII: Você realiza cursos e formação para o trabalho nas turmas com foco no SPAECE?**

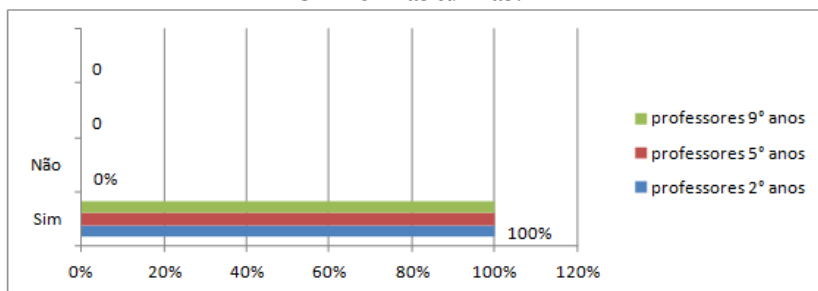


**Fonte:** pesquisa direta

Ao serem perguntado na pesquisa sobre se professores de turmas de 2º anos realizaram alguma formação com foco nas avaliações 100% dos professores de turmas de 2º anos responderem participarem de formações com foco nas avaliações externas.

Ao serem perguntado na pesquisa sobre se professores de turmas de 5º anos realizaram alguma formação com foco nas avaliações 70% dos professores de turmas de 5º anos responderem participarem de formações com foco nas avaliações externas e 30% responderem não participarem de formação com foco nas avaliações externas.

**Gráfico IX: Você realiza avaliações de diagnóstico e monitoramento para o SPAECE nas turmas?**



**Fonte:** pesquisa direta

Ao serem investigados sobre se monitoram a aprendizagem sem suas turmas 100% dos docentes de turmas de 2º anos responderem monitorarem os resultados de aprendizagem de suas turmas com avaliações de diagnóstico e de monitoramento.

Ao serem investigados sobre se monitoram a aprendizagem sem suas turmas 100% dos docentes de turmas de 5º anos responderem monitorarem os resultados de aprendizagem de suas turmas com avaliações de diagnóstico e de monitoramento.

Ao serem investigados sobre se monitoram a aprendizagem sem suas turmas 100% dos docentes de turmas de 9º anos responderem monitorarem os resultados de aprendizagem de suas turmas com avaliações de diagnóstico e de monitoramento.

## 5. Considerações

Percebe-se na pesquisa uma aproximação entre os professores e os mecanismos das avaliações externas, visto pela aproximação destes com os processo de formação continuada em serviço como bolsistas ou sem bolsas para formação, pois sua grande parte tem nessa na formação o momento de compartilhar e apresentar suas experiências e uma base para o planejamento de suas atividades e avaliações escolares, havendo portanto um

alinhamento entre planejamento, atividades pedagógicas e as matrizes das avaliações externas.

A avaliação escolar direciona os rumos para tomadas de decisões influenciando nos planejamentos, estratégias de aprendizagem e organizações de ações de intervenções dentro da escola com foco na aprendizagem dos alunos, e isto funciona à medida que todos compreendem a proposta de trabalho da escola e trabalham juntos para atingirem os objetivos e metas para cada série.

O reconhecimento da importância da avaliação mostra que os gestores e docentes tem a avaliação como uma aliada a seus processos de planejamento e formação continuada para o desenvolvimento de programas municipais, estaduais e federais de aprendizagem, apropriando-se assim das metodologias e processos de desenvolvimento nas formações em serviço.

A avaliação melhorar a escola, instrui o professor e leva ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes para aprendizagem, dessa forma a avaliação tem sido vista nas escolas como instrumentos para o fazer a constante mudança no fazer pedagógico e para gerar mudanças no comportamento de gestores e professores.

Dessa forma a escola tem se visto cada vez mais envolvida no processo de avaliação constante e periódico, haja vista a atividade de avaliar ser inerente a qualquer atividade humana, e não poderia ser diferente com educação, nessa perspectiva o processo de ensino e aprendizagem não pode existir sem a avaliação, aí estaremos trabalhando sem um parâmetro para averiguar nos processos educativos e nas políticas educacionais possíveis mudanças.

## Referência

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: . Acesso em: 06/out./2017.



LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

15

\_\_\_\_\_. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MACIEL, Domício Magalhães. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem de matemática, no ensino médio: uma abordagem formativa sócio-cognitivista** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

Secretaria da Educação. **Sistema de Avaliação do Ensino Básico SAEB – 1990** (Relatório Preliminar). Fortaleza: Secretaria da Educação, agosto de 1992. (mimeo)

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000

## Capítulo 17

# Estudo da formação continuada dos professores de uma escola pública e uma escola particular do município de Fortaleza, Ceará

*Maria Joaquim de Sousa Oliveira<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

A pesquisa realizada discute a Formação continuada dos professores de uma escola pública e uma escola particular do Município de Fortaleza. O tema despertou interesse por tratar de minha realidade enquanto professora e, portanto, é de meu interesse discutir como acontece a formação no dia a dia do professorado, falar da formação continuada e como acontece a mesma para quem quer participar. O principal objetivo foi investigar as práticas de formação continuada, bem como as melhorias percebidas pelos professores das escolas pesquisadas em sua prática docente.

Nossa primeira reflexão é a seguinte: Como participar de formação com tempo escasso para esse fim? Interessante destacar que até mesmo esta pesquisa foi realizada no horário do trabalho, nos finais de semana e feriados, pois, enquanto professora não fui

---

<sup>1</sup> Doutora em ciências da educação pela Universidade San Lorenzo - UNISAL; Mestra em ciência da educação pela UNISAL; Especialização em gestão escolar pela Universidade Santa Maria Rio Grande do Sul; Graduada em pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. Professora do ensino infantil e fundamental; Técnica da educação Infantil no Distrito de Educação da SER III; Coordenadora da CEI Joaquim Nogueira SER III; Coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Municipal Antônio Sales e atualmente professora da Educação Infantil do Município de Fortaleza.

liberada do trabalho para realizar esta tese de doutorado. A pesquisa nas escolas aconteceu em meu horário de trabalho, nos dias do meu planejamento com a cooperação de todos. A direção e coordenação ajudaram bastante, passando as informações necessárias para a coleta de dados das escolas nas quais foi realizada a pesquisa. As entrevistas feitas com as coordenadoras foram fundamentais e também muito contribuiu para a parte escrita e os resultados obtidos na pesquisa.

A Formação dos Educadores implica em parte, no trabalho cotidiano, desenvolvido por eles, que cada vez mais, está prejudicada em função de diversos fatores que individualmente fogem ao seu controle. O que se observa é que as atribuições da vida diária, com uma carga horária de oito horas (no mínimo) para garantir uma vida financeira mais estável, acabam por inviabilizar a formação continuada dos mesmos.

A presente pesquisa alerta sobre a importância da formação continuada na vida dos profissionais da educação seja da rede pública ou da rede particular do Município de Fortaleza, para toda a sociedade em geral, bem como servir de levantamento bibliográfico sobre a formação continuada dos professores, servindo de agenda para futuras pesquisas.

A verdade é que muitas vezes, esses profissionais, estão envolvidos em escolas que não oferecem as condições mínimas para exercer suas atividades com dignidade, com respeito e ética, além de receberem um salário muito aquém de sua capacidade, de seu esforço e, especialmente, de sua responsabilidade quanto à educação de crianças e jovens que estão sob sua responsabilidade.

As aprendizagens atuais têm várias conotações, pois, sabe-se da importância desse saber para melhor enfrentar os desafios que surgem no dia a dia na profissão, não somente na área da educação, mas, sobretudo nessa área que considero fundamental. No entanto, o que pude perceber com esta pesquisa é que não é dado o mínimo de condições a esse profissional, que tanto faz pela formação do ser humano. É preciso que se construam políticas

públicas que trate o professor com mais dignidade, pois o mesmo merece e precisa ser mais reconhecido por todos.

É exigido muito do profissional da educação, porém não são dadas as condições necessárias que esse profissional necessita para realizar um trabalho com a competência necessária para atuar no chão da escola. Os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação. A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaço de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

É preciso desenvolver novas práticas, alternativas baseadas na verdadeira autonomia, da gestão, como mecanismo de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas, de tanto entendê-la, como revelar o currículo das estruturas educativas, descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que o sustentam. A formação acontece no dia a dia, a cada minuto o ser se informa e se forma em sua totalidade com todo que faz parte do seu contexto, suas experiências, suas vivências e suas percepções.

## **2. Metodologia**

A pesquisa foi realizada em duas escolas, sendo uma pública e uma particular no Município de Fortaleza, Ceará. População e Amostra: O questionário foi entregue para cinquenta e sete

professores, sendo trinta da escola pública e vinte e sete da escola particular. Os da escola pública só vinte e seis responderam sendo um total de 86,66% e os da escola particular foram quinze que responderam sendo um total de 55,55%. A população foi 57 e a amostra foi 41 professores. A amostra corresponde a 71,9% dos professores que participaram da pesquisa. Foi feita uma entrevista com duas coordenadoras sendo uma da escola particular e outra da escola pública. Para ter acesso à realização da mesma, não foi fácil, pois, no momento a Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza, exige que seja protocolado um documento na Secretaria para que se possa autorizar ou não, a pesquisa na escola desejada. No caso dessa pesquisa foram protocolados dois documentos, pois, o primeiro a resposta não atendia o que tinha sido solicitado, tendo-se que enviar novamente o mesmo documento. Depois de muita insistência foi despachado o documento que autorizava a pesquisa em foco.

A escola particular também foi bastante desgastante para nos conceder a autorização, pois, a responsável pela autorização, nunca estava onde diziam que ela estava, assim como ficou querendo saber o motivo de ter-se escolhido essa escola, onde existem tantas outras para se realizar a pesquisa. A documentação foi solicitada via e-mail.

### **3. Tipo de estudo**

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação mista (quantitativa e qualitativa) classificada como participativa e com nível descritivo, que na visão de Basto, trata-se de uma.

Investigação sistemática de uma instância específica (um indivíduo, um grupo, um conjunto de organizações ou até mesmo uma situação). Não permite a generalização de resultados, mas pode permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (op. cit., 2003, p.32).

Tendo em vista que é uma pesquisa subjetiva e objetiva, aplicada em uma pequena população e não há um critério numérico. A preocupação maior se encontra no aprofundamento e abrangência da compreensão das questões envolvidas e atualmente com o propósito de encontrar respostas à rigorosidade das informações quantitativas e à necessidade de flexibilizar os extremos de ambos os enfoques de investigação, realiza-se a triangulação, no que se refere a métodos e técnicas de coleta de dados, como ao processamento, análise e interpretação das informações. Realiza-se uma união de informações qualitativas com informações quantitativas, o que se denomina enfoque misto de investigação ou quali quantitativo, (ALVARENGA, 2010).

#### **4. Delimitação da amostra**

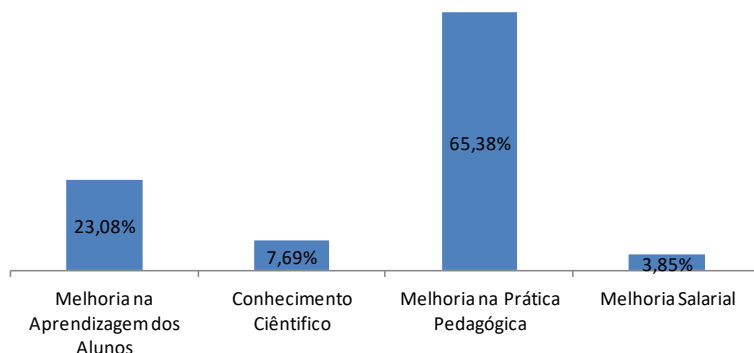
A pesquisa foi realizada com quarenta e um professores e auxiliares da Educação Infantil e do ensino fundamental, lotados na EM Nossa Senhora Aparecida e do Colégio 7 de Setembro da rede pública e particular, respectivamente, do Município de Fortaleza-CE.

A escolha de uma escola da rede pública e uma escola da rede particular se deu por ter sido uma experiência vivenciada pela pesquisadora. Em 2001 quando foi aprovada no concurso da rede municipal já havia lecionado quinze anos na rede particular e agora em março de 2016, fez quinze anos na rede pública. Falar da realidade das duas escolas é bastante pertinente, pois, apesar de apresentarem realidades diferentes têm pontos em comum um deles é o professor, que dá o melhor de si para despertar no seu aluno a vontade de querer aprender. Esse professor está sempre buscando sua autoformação, para melhor atender seus alunos e toda a comunidade educativa. O aluno também faz parte desses destaques, pois, tudo que nos propomos a fazer é pensando em melhor, atender essa criança, que está sempre querendo novidades.

O período de realização da pesquisa nas escolas se deu entre agosto de 2014 e maio de 2016. Quanto aos instrumentos e técnicas de coleta de dados, digo que o método adotado foi entrevistas semi-estruturadas com as Coordenadoras, com perguntas abertas e estruturadas com respostas predefinidas, questionários com perguntas objetivas para os professores, mas ambos possuíam perguntas mais abertas para que os entrevistados pudessem colocar-se mais livremente em algumas questões.

No questionário, as professoras se expressaram fornecendo dados sobre formação acadêmica; participação em formação continuada; transformações da formação; curso que gostaria de participar; como deveria ser a formação continuada; conhecimento da legislação referente à formação; o que existe na formação está sendo cumprido; os cursos oferecidos condizem com a prática pedagógica; sugestões de formação continuada que ajudam na prática pedagógica; importância da formação continuada; como acontece a formação continuada na sua instituição; perfil dos professores da escola pública e particular; contribuição para o desenvolvimento do trabalho; motivos para não participar de mestrado e doutorado; a formação contínua é (IM) possível?

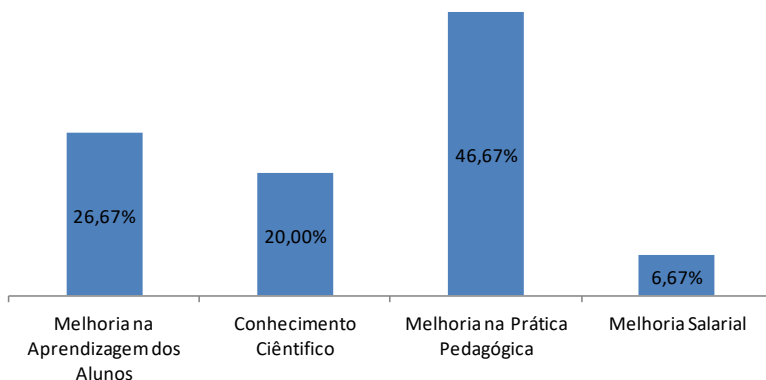
**Gráfico 17: Importância da formação continuada – Rede Pública**



**Fonte:** Dados da Pesquisa, Fortaleza, Ceará, 2016.

Defendemos, então, a ideia de que “a docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa que os saberes que dão sustentação à docência exige uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.” (VEIGA, 2009, p.20).

**Gráfico 18: Importância da formação continuada - Rede Particular**



**Fonte:** Dados da Pesquisa, Fortaleza, Ceará, 2016.

Nas duas escolas o que foi relevante da importância da formação contínua foi à melhoria na prática pedagógica, sendo que na escola pública com 65,38% das preferências e na escola particular com 46,67%, sendo um percentual bem notório. A importância da formação contínua com certeza vai contribuir com a prática pedagógica, pois, a partir do momento que o professor adquire novos conhecimentos ele vai aplicando os mesmos nas suas aulas e quem ganha com isso são seus alunos.

## 5. Conclusão

Confirma-se que os professores pesquisados, mais de 50% são pós-graduados, assim como participam de formação contínua nas instituições que trabalham, por isso, faz com que desenvolvam



um bom trabalho com o planejamento que realizam, proporcionando aos seus alunos um bom nível de aprendizagem.

Comprovou-se que pouco conhecimento os professores têm em relação à legislação vigente, dos seus direitos no que dizem respeito à formação continuada, porém as políticas públicas de formação continuada ainda deixam a desejar, mas já existe mesmo com pouca divulgação e efetivação do que é determinado na lei.

Para contribuir com a ciência da educação, foi comprovado que a formação contínua mesmo com as dificuldades encontradas na participação dos professores, é possível sim participar da mesma, isso porque a formação é individual e cada professor é responsável pela sua autoformação, profissionalização para melhor atender seus alunos e proporcionar aos mesmos uma aprendizagem de qualidade.

Recomenda-se que os professores sejam valorizados no âmbito educacional, começando pela formação continuada de qualidade. A legislação que trata da valorização do professor possa ser cumprida em sua totalidade, começando pela a formação continuada para todos os professores, tanto da escola particular como da escola pública.

Sugere-se que a formação continuada seja uma realidade para todos os professores, tanto da escola pública como da escola particular com cursos de mestrado e doutorado, sendo os professores liberados do trabalho para esse fim.

Recomenda-se que a cada dia a formação continuada possa ajudar os professores a desenvolverem um trabalho com afinco e determinação para melhor atenderem seus alunos e possam contribuir com a ciência da educação.

## Referências

ALVARENGA, Alejandra Estelbina Miranda de. **Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa**, Norma técnicas de apresentação de trabalhos científicos 2ª Edição. Assunção Paraguai 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRZEZINSKI, Iria (Org). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002,196p.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Trad e notas de Haideé de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.

**Experiência e educação**; Trad de Anísio Teixeira. 2. ed.. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GERALDI, M. C. G.; GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil** / Marineide de Oliveira Gomes. São Paulo: Cortez, 2009. \_ (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Formação de professores: abordagem contemporânea** / São Paulo: Paulinas, 2008. \_ (Coleções docentes em formação).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender / mediar a formação:** o fundante da educação / Roberto Sidnei Macedo; prefácio de Marie \_ Christine Josso; apresentação de Jacqueline Monbaron \_ Houriet. \_\_ Brasília: Líder Livro Editora, 2010.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO Marlene Araújo de. (Orgs) **Formação de Professores e Práticas Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.208p.

MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras. 1998.

PACHECO JOSÉ: **Escola da Ponte; Formação e Transformação da Educação –** Ed.Vozes, 2008.

TAMAYO, Mario **Metodologia formal de la investigación científica** México Limusa, 2013.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em redes:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminho e descaminhos da prática/** Yoshie Ussami Ferrari Leite, Evandro Ghedin, Maria Isabel de Almeida. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

## Capítulo 18

# Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita: mediação pedagógica diante dos alunos do 2º ano do ensino fundamental na escola pública Fortaleza-CE no ano de 2017

*Andrea Oliveira Madureira<sup>1</sup>*

*Naiola Paiva de Miranda<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

É comum nos espaços escolares os professores se depararem com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, porém um número significativo de professores segrega esses alunos por não estarem preparados para atender a esse público.

Nos cursos de formação inicial do professor, são contempladas disciplinas teóricas voltadas a atender o aluno ideal e não o aluno real. E quando os professores começam a ter contato com a prática ficam desesperados, pois não se sentem preparados para enfrentar a essa nova realidade.

As crianças que apresentam dificuldades de leitura e escrita fracassam nas disciplinas, repercutindo também na relação entre

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo Paraguai. <sup>2</sup> Orientadora: Profa. Dra. Naiola Paiva de Miranda

<sup>2</sup> Coautora

os companheiros de sala de aula, pois uma das queixas por parte dos professores dessas crianças é a rejeição pelo fato dos colegas criarem resistência para trabalhar em grupo com esses alunos, que acreditam que são menos hábeis para execução das atividades.

Todavia, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, não diz respeito somente ao professor de sala de aula, tal reflexão perpassa aos muros da sala de aula e vai ao encontro do coordenador pedagógico, não como um ser fiscalizador do professor, e sim um parceiro que compreende e colabora e fornece suporte pedagógico para superar as dificuldades encontradas nesse percurso. Cabe ao coordenador pedagógico ter a sensibilidade de perceber a realidade da turma para auxiliar o professor desde o planejamento ao acompanhamento dos instrumentos de avaliações para averiguar e direcionar a evolução desse processo de mediação pedagógica.

## **2. Antecedentes ao tema**

As discussões de dificuldades de aprendizagem foram efetuadas por Franz Joseph Gall em 1800 quando realizou seus estudos sobre as dificuldades de linguagem (afasia) em pacientes com lesões cerebrais. Cita-se as contribuições de Orton, em 1917 quando trouxe a estudo o termo estreforimbolia que caracterizou como alteração ou troca de sinais, a inversão de letras como p/q e d/b, contextualizou dessa forma dificuldades de aprendizagem na leitura e com essa linha de pesquisa em 1949 fundou a Sociedade Orton de Dislexia. (Fonseca, 1995, apud Silva, 2008, p. 3).

## **3. Dificuldades de aprendizagem: aspectos conceituais**

Os conceitos sobre dificuldades de aprendizagem avançaram ao longo dos anos, assim segue uma panorâmica de discussões nas quais os pesquisadores contextualizaram as dificuldades de aprendizagem.

Segundo Fonseca (1995, p. 197) “as dificuldades de aprendizagem são relacionadas às crianças e adolescentes com inteligência normal, sem nenhum problema sensorial ou motor”, ou seja, não são indivíduos deficientes e não devem ser confundidas com crianças desprovidas ou privadas culturalmente, apenas não aprendem com a mesma facilidade com seus iguais. Enquanto, o conceito de incapacidade de aprendizagem está relacionado aos distúrbios, comprometendo significativamente no aspecto motor, visual, auditivo, emocional entre outros.

Vale lembrar que muitos teóricos tendem a confundir dificuldade de aprendizagem com distúrbio de aprendizagem considerando que ambos têm o mesmo significado. Porém, Furtado (2012, p. 15) esclarece a diferença de tais termos:

Constata-se que o termo distúrbio está quase sempre associado a disfunções e lesões neurológicas, que acabam acarretando prejuízos e danos à aprendizagem. Já a dificuldade de aprendizagem geralmente está relacionada aos fatores metodológicos e internos do sujeito, como aspectos emocionais e familiares.

Considera-se que Furtado (2012) relaciona o distúrbio de aprendizagem às questões patológicas devido a problemas neurológicos, enquanto a dificuldade de aprendizagem está voltada para questões metodológicas utilizadas pelos professores devido ao ambiente físico e social na qual a criança esteja inserida.

#### **4. Dificuldade de aprendizagem e a mediação pedagógica: no processo de ensino-aprendizagem**

A discussão das dificuldades de aprendizagem permeia a mediação pedagógica no processo de ensino aprendizagem de modo que a redefinição dos processos educativos que objetivam a interação para que haja construção de conhecimento, conduz a relação professor - coordenador pedagógico e aluno a uma

renovação pedagógica, de modo que a mediação ocorre desde a definição do professor como mediador da aprendizagem ao enriquecimento da ação pedagógica dos professores e por meio dos recursos pedagógicos, por meio de técnicas e estratégias e intervenção do coordenador pedagógico.

Ainda é uma realidade nos espaços escolares professores focados unicamente no ensino, ou seja, o professor transmite os conteúdos aos alunos e não se sentem responsabilizados quando o conteúdo recebido passivamente pelos alunos não é absorvido satisfatoriamente.

Todavia, já é perceptível que esse modelo de educação não se enquadra mais no contexto atual. A cada dia o professor, apesar da resistência, vem refletindo sobre sua prática e ao invés de focar unicamente no ensino já vem se preocupando de como o aluno aprende. Tebar (2011, p. 74) contextualiza que “a mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito a fim de promover sua plena autonomia”. Essa atitude é de extrema importância, pois faz com que o professor mediador esteja sensível as dificuldades do aluno em aprender, buscando outras metodologias que melhor se adequa, criando um espaço interação onde o professor não é mais o detentor do conhecimento e passar a ser um mediador da aprendizagem.

Por isso, é imprescindível que a escola seja um lugar de mediação pedagógica intencional que favoreça o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem e o papel do professor é provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com interferência na zona de desenvolvimento proximal. Vale ressaltar que a informação advinda do meio social não se faz de forma linear e sim ocorre de um processo ativo em que a criança se apropria do social de uma forma particular com a sua própria autonomia.

## **5. Dificuldades de aprendizagem e a mediação do coordenador pedagógico**

Não se pode negar a importância da função do coordenador pedagógico para o bom andamento e melhoria da qualidade do ensino. São atribuições do coordenador de acordo com Domingues (2014, p. 15):

[...] responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliações; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa.

Diante das inúmeras atribuições para colocá-las em prática não é uma tarefa fácil. Afinal, a função do coordenador pedagógica é marcada por embate que devem ser solucionadas a cada momento. É comum nas falas dos coordenadores pedagógicos a distância entre o real e ideal para a execução do seu trabalho.

O coordenador pedagógico ao iniciar as suas atividades acaba se perdendo do foco devido aos conflitos existentes na escola, conflitos entre: professor/professor, professor/aluno, professor/família, professor/gestão, dentre outros problemas. Sugado por tantos problemas acabam finalizando o dia com a sensação de não ter rendido satisfatoriamente o seu trabalho; deixando o pedagógico para último plano.

Portanto, cabe ao coordenador pedagógico ter a sensibilidade de perceber a causa dos conflitos e lançar ações preventivas com o intuito de minimizar os danos. Vale ressaltar que os conflitos não irão desaparecer, mas se tornarão menos danoso.



A maneira como o coordenador pedagógico irá conduzir o seu trabalho fará toda a diferença. Criar um clima de parceria entre os professores, onde os interesses da escola sejam também os interesses dos professores, que possa existir intencionalidade na execução dos trabalhos a serem desenvolvimentos, onde o professor possa se sentir acolhido, apoiado diante da dificuldade tanto individual quanto ao coletivo. Placco e Souza (2012, p. 31) afirmam que:

O sujeito se constitui na relação com outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação. O coordenador deve fazer a mediação dessa relação, oferecendo oportunidade de expressão aos sujeitos singulares que constituem o coletivo, sempre via trabalho, ou seja, mantenho os objetivos pautados no projeto coletivo como norteador do trabalho com os professores.

O coordenador pedagógico deve ter clareza diante de seus afazeres, não se deixando abater diante das dificuldades. Para isso deverá compreender que não poderá dar conta de tudo sozinho. Portanto, refletir, decidir, planejando através da troca de experiência, incentivando a colaboração de todos, lançando metas a serem alcançadas faz com que o professor reflita sobre sua prática sem se sentir pressionado na busca pelos resultados. Orsolon (2001, p. 22) ressalta a necessidade do coordenador pedagógica mediar a competência docente ao afirmar que:

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Enfim, a atuação do coordenador não pode se restringir apenas nos aspectos burocráticos da escola e sim deve ser compreendido como um agente de mudança, pensar juntamente com o professor a melhor estratégia utilizada com os alunos que apresentam maiores dificuldades em aprender. Fazer com que o professor reflita sobre sua prática, onde a avaliação da aprendizagem possa ser encarada com o melhor caminho em busca do sucesso.

## **6. Marco metodológico**

A presente pesquisa tem como enfoques: quali-quantitativo. Quanto ao nível de investigação foi utilizada a investigação descritiva que teve como objetivo descrever situações.

Quanto a população e amostra foi realizada com onze professoras que lecionam em seis escolas da Rede Municipal de Fortaleza no 2º ano do ensino fundamental e com cinco coordenadoras pedagógicas. Foi uma amostragem não probalística. Tais escolas atendem da educação infantil ao ensino fundamental I, localizados nos bairros Jardim Iracema, Jardim Guanabara, Barra do Ceará, Quintino Cunha e Alvaro Weyne.

Ao que diz respeito as técnicas e instrumentos de coletas de dados foi realizada através do questionário com perguntas semiabertas, e para sua concretização e aplicação da mesma. A análise de dados, utilizou-se a análise do conteúdo, fundamentada em Minayo (1994, p. 74), que fala:

Que através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipótese), podendo ser aplicada a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.

## 7. Análise e discussão dos dados

### 7.1. Perfil do Professor

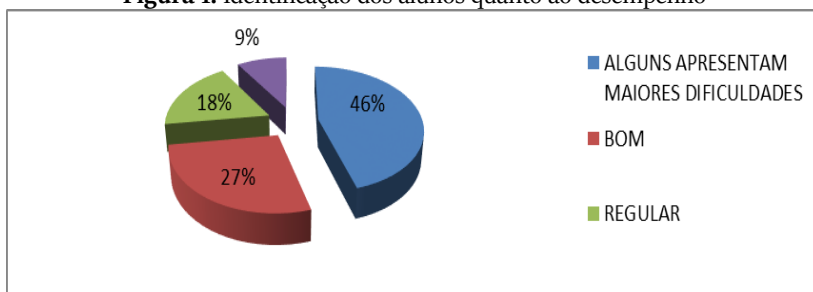
A pesquisa apontou que 27% dos professores situam-se entre os 25 a 35 anos, de 36 a 45 anos representam 18% e mais de 45 anos representam 46 % dos entrevistados.

### 7.2. Dados dos alunos e as dificuldades que apresentam na leitura e escrita

Ao professor.

No tocante a identificação dos alunos fez-se necessário saber o desempenho dos alunos em cada sala, representado na figura 1 logo abaixo.

**Figura 1.** Identificação dos alunos quanto ao desempenho

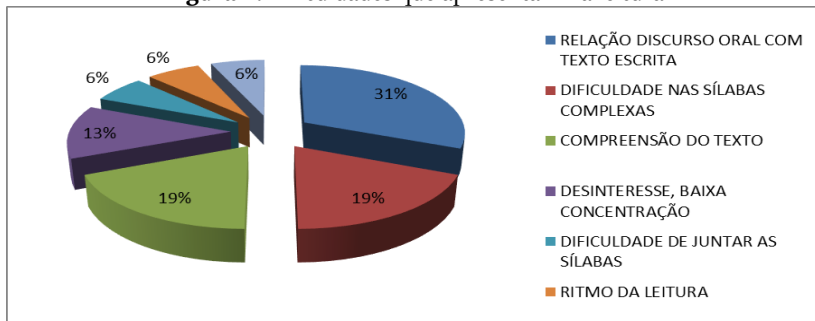


**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Percebe-se diante dos relatos das professoras que a maioria dos alunos apresenta dificuldades de aprendizagem. Um número bastante significativo que merece uma atenção não apenas por parte da professora, mas de todos que estejam envolvidos no processo educativo, desde os órgãos superiores, quanto gestores da escola e da própria família.

Questionou-se que tipo de dificuldades os alunos apresentam na leitura. Na figura 2 a pesquisa apontou que a maior dificuldade ficou centrada na relação do discurso oral com o texto escrito representando 31%.

**Figura 2.** Dificuldades que apresentam na leitura



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A compreensão textual representou 19% da dificuldade de leitura e no que se refere ao ritmo da leitura e a segmentação das palavras representaram 6%.

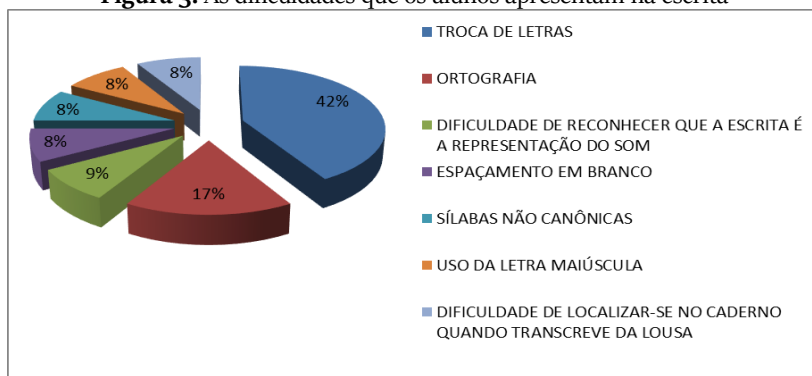
De uma forma geral a aprendizagem da leitura é considerada muito difícil para maioria das crianças e não apenas para aquelas consideradas com dificuldade de aprendizagem, pois o ato de ler é muito complexo e exige da criança novas habilidades que até então não faziam parte de sua vida diária.

Portanto, é importante que a criança descubra que as palavras e as sentenças da escrita estão integradas as unidades da fala. Por isso a necessidade da criança ter um bom desenvolvimento no aspecto da consciência fonológica porque as letras do alfabeto representam normalmente os fonemas. Teberosky e Colomer (2003, p. 99) definem a consciência fonológica como: “a reflexão explícita sobre a propriedade da segmentação das unidades sonoras da língua, ou seja, os fonemas”.

Perguntou-se sobre que tipo de dificuldade o aluno apresenta na escrita, a figura 3 demonstra o resultado das

dificuldades que os alunos apresentam na escrita e segundo os relatos dos professores os alunos apresentam uma maior dificuldade na troca de letra, representando 42%. Outro ponto levantado pelos professores é a questão da ortografia representando 17%. As demais dificuldades são: espaçamento em branco 8%, uso da letra maiúscula 8%, dificuldade de localizar-se no caderno quando transcreve da lousa 8%, dificuldade no momento de elaborar textos e pontuá-los, dentre outros.

**Figura 3.** As dificuldades que os alunos apresentam na escrita



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Portanto, foi possível verificar que uma das principais dificuldades no aspecto da leitura e escrita é troca de letras. Lembrando que as crianças no início do processo de alfabetização cometem “erros” que fazem parte desse processo, pois a criança ao início da escrita cria suas hipóteses e à medida que vão se apropriando desse processo tende a avançar de nível até escrever ortograficamente.

É pertinente que o professor identifique em qual nível de escrita o aluno se encontra conforme a psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, elaborando estratégias que o faça avançar de nível. Isso não ocorre com um “pisar” de olhos, faz-se necessário aplicar atividades que despertem certo conflito fazendo com que a mesma busque respostas, deixando claro que o professor não deve jogar o

aluno a “própria sorte”, deverá utilizar a mediação para que o ajude a refletir sobre a escrita.

Por isso é interessante que o professor se aproprie das hipóteses de escrita conforme as pesquisas de Emília Ferreira e Ana Teberosk para não cair no erro de acreditar que a criança ainda se encontra distante da consolidação da alfabetização.

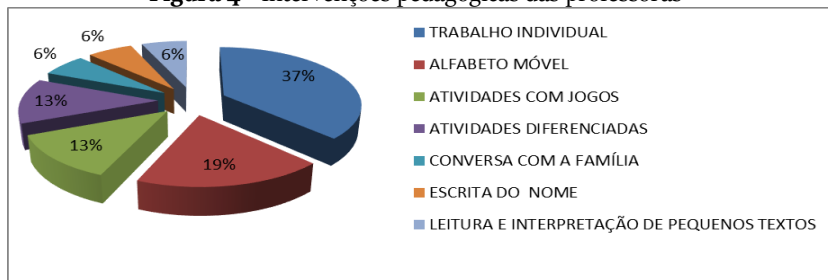
Outra dificuldade citada pela professora são os espaços em branco entre as palavras, isso se dá porque no início do processo da alfabetização a escrita da criança está apoiada na oralidade então não encontram sentido algum nos espaços em branco.

De acordo com as professoras alguns alunos apresentam dificuldades no momento de transcrever do quadro para o caderno. Portanto, cabe ao professor orientar o aluno quanto ao uso, já que existe uma conversão social quanto à forma correta de usá-lo. Segundo Miranda (2009, p. 81) algumas habilidades são necessárias que interferem de fazê-lo com êxito:

Copiar do quadro é, no início, um grande desafio. trata-se de uma atividade que envolve diferentes habilidades: coordenação visomotora, noção espacial e sequencial, percepção e discriminação visual. O tipo de letra utilizado pelo professor, assim como o ritmo exigido para a conclusão da atividade e o tamanho do texto a ser copiado, são fatores que interferem nas possibilidades de fazer uma cópia do quadro com êxito [...]

Quando os professores foram indagados “quanto às intervenções pedagógicas disponibilizadas com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, 37% afirmaram utilizar trabalho individual, 19% utilizam letra móvel como intervenção, 13% utilizavam jogo, atividades diferenciadas 13%, conversa com a família 6%, escrita do nome 6% e leitura e interpretação de pequenos textos, 6% como mostra a figura 4.

**Figura 4** - Intervenções pedagógicas das professoras



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As ações citadas pelas professoras são de extrema importância para garantir o sucesso do aluno. Também é importante que o professor esteja sensível às suas dificuldades, respeitando suas limitações e trabalhando para favorecer suas potencialidades.

O professor deve certificar-se sobre a compreensão do aluno diante das atividades propostas, caso contrário, reforce a explicação e tenha a certeza que foi compreendida. Por isso, a necessidade de se trabalhar dentro de uma proposta inclusiva contemplando um ambiente diversificado que atenda às reais necessidades dos alunos, proporcionando situações em que a criança sinta segurança, confiança onde haja interação entre aluno-professor, aluno-aluno. Garantir um espaço que assegure o direito de aprender apesar de suas limitações.

O trabalho de intervenção na leitura e escrita não pode se esquecer de explorar vários portadores de textos. Segundo, Miranda (2009, p. 99) afirma que “um texto contém as informações e oportunidades necessárias para o ensino e a aprendizagem da língua, dispostos dos elementos necessários para a reflexão da linguagem: noções gramaticais, ortográficas, léxicas, sintáticas etc.”.

Outro ponto determinante para o sucesso do aluno é a integração da família x escola. É comum relatos dos professores de associar a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem, a

ausência da família na escola. Normalmente nas reuniões de pais e mestres existe uma frequência maior dos pais dos alunos que são considerados bons conforme as normas escolares.

## **8. Perfil do Coordenador Pedagógico**

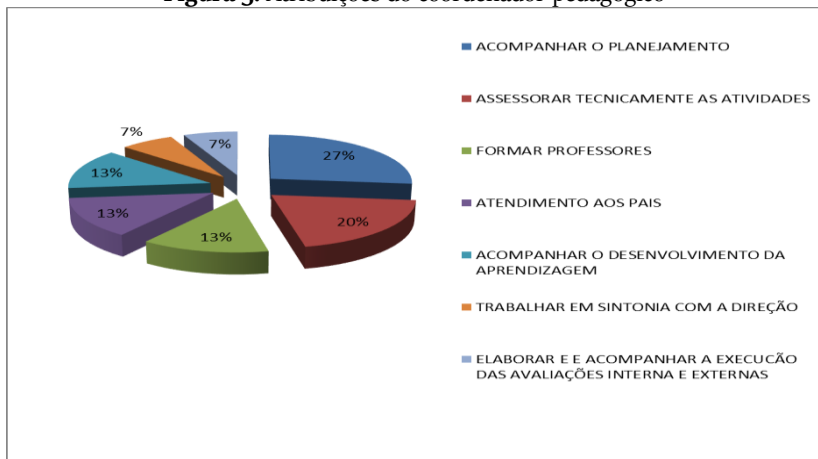
Quanto ao perfil dos entrevistados são do sexo feminino, entre 30 a 60 anos de idade. A pesquisa apontou que todos os coordenadores pedagógicos entrevistados são do sexo feminino, portanto, representando 100%. Normalmente, a maioria dos coordenadores das séries iniciais são graduados em pedagogia; um curso predominantemente feminino.

### **8.1. Atuação do Coordenador Pedagógico e os principais desafios**

É notória nas falas das coordenadoras pedagógicas, clareza quanto as suas respectivas atribuições sendo primordial o acompanhamento dos planejamentos com 27%. Na figura 5 diz respeito às atribuições do coordenador pedagógico, portanto, representando 27%, afirmaram ser o acompanhamento dos planejamentos, 20% seria assessorar tecnicamente nas atividades, formar professores 13%, atendimento aos pais 13%, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem 13%, elaborar e acompanhar a execução das avaliações interna e externas, 7%.



**Figura 5.** Atribuições do coordenador pedagógico



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Observou-se que o item trabalhar em sintonia com a direção 7%, percebeu-se nível baixo e se torna preocupante, pois quando a direção e a coordenação “falam a mesma língua” facilita o andamento dos trabalhos. Portanto, manter uma relação de companheirismo onde as decisões são resolvidas coletivamente, melhores serão as chances de obter resultados positivos.

Portanto, cabe ao coordenador pedagógico organizar um espaço onde as decisões possam ser tomadas coletivamente. O coordenador deverá fazer o exercício da “escuta”, estar atentos desde as dificuldades do grupo e também às questões individuais.

Vale lembrar que alguns professores são resistentes a mudança, acreditam que anos de experiência são suficientes para garantir um ensino de qualidade. Todavia, percebe-se a fragilidade desse pensamento mediante os resultados das avaliações.

Para reverter essa situação o coordenador pedagógico deve ter embasamento teórico capaz de fornecer um bom suporte pedagógico aos professores, diagnosticando e buscando soluções para as dificuldades encontradas tanto no que se refere ao grupo, quanto individualmente, investindo de forma maciça na formação

inicial obtendo, portanto, condições de atender com segurança e propriedade a formação continuada dos professores.

Foi possível perceber que os coordenadores pedagógicos entrevistados são conscientes de suas atribuições, porém, mediante a demanda da escola desviam-se de sua função comprometendo o seu trabalho pedagógico.

Os coordenadores pedagógicos quando questionados sobre se as atribuições são colocadas em prática, percebeu-se uma fragilidade nas falas, não tendo uma precisão de resposta com afirmações positivas como mostra as falas dos entrevistados logo abaixo:

- “Não, serviços burocráticos”
- “Não, são muitas as atividades comprometendo o trabalho do Coordenador”
- “Nem sempre é possível”
- “Há dias que não, reunião de demanda no distrito
- “Algumas vezes sim”

O coordenador tendo que atender a demanda da Secretaria de Educação como: avaliações externas, lançar o gabarito das avaliações no sistema, ligar para família de alunos faltosos, entrega de livros, fardamentos dentre outros; compromete sua ação pedagógica.

Todavia, existe no trabalho do coordenador, a distância entre o ideal e real, ideal significa colocar em prática suas atribuições, quanto ao real o trabalho do coordenador se resume em resolver conflitos entre professor x professor, professor x aluno, professor x responsável, professor x gestão, ou seja, sua função acaba sendo em “apagar incêndios”. A autora Domingues (2014, p. 121) afirma que:

A escola é um lugar de embates, de jogos de poder, tensões e de contradições, que interferem nos projetos e nas relações interpessoais estabelecidas. Pensar o espaço formativo é considerar essas e outras questões que podem comprometê-lo de alguma forma.

De acordo com a autora supracitada a maneira que o coordenador pedagógico vai conduzir o trabalho irá fazer a diferença, ou seja, se agir de forma impositiva diante de tantos conflitos a situação tende a se agravar, enquanto se essa ação ocorre dentro de um espaço que leve a reflexão, onde as decisões são tomadas coletivamente, compreendendo que independente das diferenças entre os sujeitos, o respeito pelo o outro deve ser preservado, maiores serão as chances de resolução dos conflitos.

É fato que diante dos inúmeros afazeres do coordenador pedagógico o apoio ao professor fica comprometido. Seu trabalho fica voltado a resolver os problemas de urgências e quando termina o expediente tem a sensação de dever não cumprido.

As autoras Cunha e Prado (2012, p. 44) reconhecem as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico e sugere que:

[...] transforme muitas urgências em rotinas, prevendo algumas eventualidades, situações inesperadas e incidentes; que as atividades de importância envolvam todos os educadores da escola, garantindo um planejamento que valorize o projeto político-pedagógico; que as causas sejam traduzidas em encontros de comunicação, compreensão, solidariedade e parcerias entre os atores envolvidos com a escola.

Enfim, diante das falas das autoras supracitadas é necessário um olhar cuidadoso do coordenador pedagógico voltado para prevenção e intervenção, caso contrário irá atuar somente na resolução de conflitos tornando-se em um trabalho que fora de suas atribuições.

Como discutido anteriormente a demanda que o coordenador pedagógico enfrenta na escola, distancia consideravelmente o seu trabalho pedagógico confirmando a tabela 1 que se configura como os maiores desafios em 25% para diversas atribuições tais como porteiro, professor substituto, 12% excesso de demanda externa, 12% de desmotivação dos funcionários e

professores. Falta de professor em 13%. Falta de interação professor *versus* coordenador 13%, desinteresse da família 12%, e 13% mediar os conflitos no ambiente escolar.

**Tabela 1.** Maiores desafios para o coordenador pedagógico

Variável	Fx	%
Diversas atribuições (porteiro, professor substituto, etc)	2,75	25
Falta de professor	1,43	13
Falta de interação professor x coordenador	1,43	13
Mediar os conflitos no ambiente escolar	1,43	13
Desinteresse da família	1,32	12
Excesso de demanda externa	1,32	12
Desmotivação dos funcionários e professores	1,32	12
<b>Total</b>	11	100

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Diante dos dados foi possível perceber que o seu trabalho não se limita unicamente a coordenação pedagógica. Um dos pontos problemáticos da escola é o alto índice de absentéismo dos professores, o coordenador pedagógico se ver obrigado a substituí-lo em sala de aula para que os alunos não fiquem sem aula.

Considera-se outro problema surgido na escola são as demandas externas, o coordenador perde muito tempo lançando dados no sistema das avaliações sugeridas pela secretaria de educação e pelo distrito de educação, muitas vezes não dando tempo entre o intervalo das avaliações, realizar intervenções para melhoria dos índices.

Percebe-se também o que agrava o trabalho escolar é a desmotivação dos professores e funcionários. Infelizmente, a cada dia os professores da rede municipal de Fortaleza se sentem desrespeitado em que os direitos conquistados com muita luta estão se perdendo diante de uma gestão que estão preocupados apenas com os índices de aprovação sem se preocupar com as condições de trabalhos que são ofertados aos professores. As

escolas estão com um quadro reduzido de funcionários tanto da limpeza do prédio quanto a questão da segurança.

## **9. Conclusão**

A presente pesquisa teve como objetivos analisar a mediação pedagógica do professor diante das dificuldades de aprendizagem no aspecto da leitura e da escrita, verificando as intervenções utilizada pelos professores para alfabetizá-los com o intuito de perceber se são eficazes para sanar as dificuldades encontrada nesse processo. Também se fez necessário perceber os desafios do coordenador pedagógico junto ao professor mediante as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Portanto, foi possível perceber que as dificuldades de aprendizagem no aspecto da leitura estão centradas na relação do discurso oral com o texto escrito representando 31%. Quanto a escrita predomina a troca de letras.

No início do processo da alfabetização são comuns tais dificuldades devido às hipóteses que a criança pensa sobre a escrita. Contudo, faz-se necessário que o professor se aproprie das hipóteses da escrita para que possa ajudá-lo a avançar no que concerne cada etapa desse processo.

Vale ressaltar que o conceito de direita e esquerda se torna importante para o processo de alfabetização, caso esses conceitos não estejam consolidados, a criança não poderá respeitar o sentido direcional da leitura e da escrita que se realiza no sentido da esquerda para a direita. Outro problema é que poderá apresentar dificuldade para discriminar letras que diferem quanto à posição espacial como exemplo b-d, p-q, etc.

A ausência da família na vida escolar da criança é outro ponto que dificulta a aprendizagem da leitura e conteúdos devido à falta de rotina nas aulas.

Quanto às intervenções utilizadas pelos professores contribuem para ajudar as crianças, porém não são suficientes

para sanar as dificuldades, pois segundo os professores, 46% da turma apresentam maiores dificuldades; um número expressivo que merece atenção tanto dos professores quanto do grupo gestor da escola.

Percebe-se que o professor trabalha sozinho, pois devido as múltiplas atividades que o coordenador pedagógico enfrenta, acaba comprometendo o lado pedagógico junto ao professor. Entretanto, quando se trabalha dentro de uma proposta de parceria, onde todos que compõe a escola estejam envolvidos na busca incessante do sucesso do aluno, as dificuldades existentes tendem a ser superadas.

No que diz respeito ao planejamento deve estar voltado para atender as necessidades de seus alunos, com atividades diversificadas que atendam as reais especificidades dos alunos, proporcionado situações em que a criança se sinta em segurança, confiante onde haja interação entre aluno-professor, aluno-aluno.

Ao coordenador pedagógico foi possível perceber as angustias que enfrentam para colocar o seu trabalho em prática devido aos embates surgidos na escola e no desvio de função que distância do cunho pedagógico. Portanto, para reverter essa situação deverá conduzir o seu trabalho em clima de parceria entre os professores onde haja intencionalidade na execução dos trabalhos a serem desenvolvidos, em que professor se sinta acolhido, desde as dificuldades individuais e coletivas.

A pesquisa apontou a necessidade pertinente ao trabalho do coordenador pedagógico que ao acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos; deve conhecer de perto as dificuldades aluno por aluno, incluindo as dificuldades do professor em lidar com tais alunos. Para isso deverá ter um bom embasamento teórico, romper com as convicções engessadas dos professores, realizar junto ao professor com frequência, avaliações diagnósticas para verificar o nível de leitura e escrita em que as crianças se encontram e lançar estratégias intencionalmente possibilitando as

mesmas de refletir sobre a escrita oportunizando o avanço de nível.

Conclui-se que é dever de toda a comunidade escolar proporcionar um espaço acolhedor a todas as crianças; para isso faz-se necessário a interação entre professores e coordenadores pedagógicos, escola e família onde os mesmos possam refletir sobre sua prática, decidindo coletivamente o melhor caminho para o alcance do progresso do aluno.

## Referências

- Cunha, R. B. & Prado, G. V. T. (2012). Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola. In: Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (Orgs). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 5a. ed. São Paulo: Loyola.
- Domingues, I. (2014). *O coordenador pedagógico: e a formação contínua do docente na escola*. 1a. ed. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, V. (1995). *Dificuldade de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Furtado, V. Q. (2012). *Dificuldades na aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras*. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Miranda, M. I. (2009). *Problemas de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar*. 2a. ed. São Paulo: Cortez.
- Orsolon, L. A. M. (2001) O coordenador/formador como uma das agentes de transformação da/ na escola. In: Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. S. & Souza, V. L. T. (2012) *Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?* In: Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R. (Orgs). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 5a. ed. São Paulo: Loyola.

Silva, M. C. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico*. Recuperado de: [www.appdae.net/documentos/informativos/Dificuldades\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.appdae.net/documentos/informativos/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf). Em: 20 abr. 2017.

Tebar, L. (2011). *O Perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Artmed.



## Capítulo 19

# Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na EMEF professora Maria Regiana da Silva, Horizonte, Ceará, Brasil, 2017

*Maria Auxiliadora de Oliveira Gurgel<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

Este artigo é o resultado de nossa trajetória acadêmica que teve início na formação como especialista em Educação Inclusiva, percorrendo áreas afins e no Mestrado em Ciências da Educação, cujo tema (dissertação) foi sala de recursos multifuncional (SRM) com o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a surdocegueira. Assim, esse estudo advém de uma pesquisa contextualizada no tema em estudo, tendo como base a investigação realizada. Buscamos apresentar o atendimento especializado para as deficiências, cujos alunos frequentam a sala de recursos multifuncionais (SRM). Procuramos verificar a importância do serviço, a formação do professor do AEE, o ambiente da sala com suas ferramentas e o desenvolvimento da clientela. A nossa percepção do problema teve como referência os muitos obstáculos observados que impedem o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Psicopedagoga. Doutora em Ciências da Educação. Mestra em Ciências da Educação. Especialista em: Arte Educação, Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva. Formação em: Libras, Braille, Surdocegueira e Deficiência Intelectual.

global do aluno deficiente no ambiente escolar. Obstáculos estruturais (acessibilidade), falta de estratégias (ferramentas), falta de conhecimento dentro das deficiências (formação). A pergunta que nos impulsionou a linha de investigação nesse estudo surgiu a partir de, como o serviço de AEE corrobora para a construção da autonomia e independência desse aluno deficiente, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Regiana da Silva, no município de Horizonte, Ceará, no ano de 2017.

A justificativa deste trabalho foi analisar o aluno com necessidades especiais, em foco o deficiente intelectual, e assim através do estudo entender a sua complexidade e dentro do contexto conceituar o atendimento educacional especializado (AEE), e a sala de recursos multifuncional (SRM) como espaço para o desenvolvimento global desses alunos e dentro da leitura a formação do professor que atua na sala e executa o serviço. Um dos motivos que nos impulsionaram a pesquisa foi a necessidade de aplicar a teoria na nossa prática, nos apropriando do conceito que esse estudo trouxe das especificidades. A pesquisa de dados que nos levou ao conhecimento de conceitos (deficiências), de formação (professores), de recursos (ferramentas), de leis (amparo legal) da veracidade do estudo, são itens que nos estimularam a trazê-lo como tema central para a nossa pesquisa.

A análise do conjunto dos resultados levantados através de diferentes fontes de informações indicou que o grande diferencial em relação ao desenvolvimento global dos alunos é a motivação que eles apresentam para adquirirem autonomia e independência e o suporte pedagógico junto às oportunidades de experiências recebidas no ambiente escolar. A fundamentação teórica deste estudo teve acento nas teorias de estudiosos da área, amparo nas leis, e com uma vasta revisão de literatura focalizando pesquisas realizadas acerca da educação especial e das deficiências, em estudo, no contexto social e escolar, e de pesquisas que discutem os usos e as funções sociais da inclusão. O objetivo geral se pontuou em investigar como ocorre o atendimento educacional especializado

(AEE) para estimulação da autonomia dos alunos com deficiência intelectual, incluso na sexta série, da escola professora Maria Regiana da Silva. Os objetivos específicos: analisar o perfil (formação) do professor de atendimento educacional especializado (AEE); verificar as considerações do grupo gestor sobre os direitos dos alunos com necessidades especiais na escola; realizar uma análise das práticas dos professores.

## **2. Desenvolvimento**

O trabalho foi desenvolvido numa perspectiva sociocultural, por entendermos que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire conhecimento, a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e as pessoas. É uma pesquisa, baseada nas ciências fáticas, estudo dos sujeitos na vida real, de investigação quantitativa (descobrimto de novos conhecimentos) e investigação qualitativa (encontrar soluções para o objetivo da pesquisa) realizada na Escola Municipal Professora Maria Regiana da Silva, no Município de Horizonte, Ceará, Brasil, no ano de 2017. Os alunos em foco apresentam o diagnóstico de deficiência intelectual (Cid 10: F10)<sup>2</sup>. No que se referem à escolaridade dos mesmos, Alunos incluso na sexta série do ensino fundamental. Os procedimentos metodológicos incluíram observações no ambiente escolar, sala de aula, sala de atendimento. Notas de Investigação. Entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa: seis professores (sala de aula e AEE). Gravação de Áudio – Questionários em forma de formulários. Dados da análise, conclusões, contribuições e recomendações. Consideramos necessário destacar os principais aspectos teóricos, dentro desta abordagem, que nortearam o presente trabalho. Para pontuarmos a Educação Especial no seu todo histórico trouxemos Educação Especial, Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

---

<sup>2</sup> Classificação Internacional das Deficiências

MEC/SEESP. Para o serviço de AEE, trouxemos Alves & Guareschi, T. (2011). Tivemos uma base cuja estrutura nos deu segurança para falar acerca do serviço e da sala de recursos multifuncionais (SRM). Para embasarmos a Metodologia, focamos no deficiente intelectual trazendo Misés (1977). Na análise dos dados buscamos em Bossa, (2000), base para o contexto.

A execução deste trabalho constou de seis etapas principais: Na primeira etapa, realizamos um encontro com os professores da sala de aula e com a professora do AEE, apresentando assim o estudo em questão. Na segunda etapa, observamos os seis profissionais em seu ambiente de trabalho. Na terceira etapa, fizemos entrevista individual, em forma de formulário, onde gravamos em áudio, após fizemos a transcrição. Na quarta etapa analisamos todo o material, na coleta de dados e fizemos a conclusão, pontuamos a contribuição do estudo e as recomendações. Beyer (2010) afirma, dentro do contexto, que talvez se possam demarcar os momentos históricos da educação especial em quatros: Exclusão do sistema escolar; Atendimento especial no sistema escolar; Integração no sistema escolar regular; Inclusão no sistema escolar regular. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (Brasil,2008, p.15). As mudanças, acontecem isoladas, ainda não se pontua o geral. Dentro da leitura de Laplane (2007) se tem uma vasta legislação que orienta e norteia nossas ações para desenvolver sistemas inclusivos de educação.

### **3. Decorrências para a educação especial**

Através do estudo, deparamo-nos com Bianchetti (1989) falando sobre a educação especial. O estudioso ao citar o século

XVI, diz “nos embalos dos ideais do emergente liberalismo, vamos encontrar um pastor com umas ideias interessantes sobre educação. Referindo-se a João Comênio”. Dentro da leitura de Bianchetti (1989), João Comênio dividia a escola em quatro graus: Materna - primária para todas as crianças; de latim - para alguns; Academia - para uns poucos. Em relação a “estes poucos” que deveria encaminhar à academia, Comênio não poderia ser mais cristalino: para lá devem ser enviados os “engenhos mais seletos, a flor dos homens; os outros se enviarão para charrua<sup>3</sup>, para profissões manuais, para o comércio, para que, aliás, nasceram”. Até o início do século XX a educação no Brasil esteve praticamente abandonada, no entender de Romanelli (2001) ao afirmar que:

“(...) a economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e não na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas. Ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal (...)” (2001, p. 33).

#### **4. Execução do estudo**

A execução deste trabalho constou de seis etapas principais: Na primeira, visitamos a sala de aula, do sexto ano, onde encontram-se os alunos com deficiência intelectual e a sala de recursos multifuncionais. Na segunda, realizamos um encontro com a gestão e com os professores das salas visitadas, onde apresentamos o projeto o qual foi aceito. Na terceira, visitamos as famílias dos alunos do estudo e apresentamos também o projeto. As mesmas mostraram-se disponíveis a participação. Na quarta etapa, fizemos observações dos alunos e dos professores em sala de aula e no atendimento educacional especializado na sala de

---

<sup>3</sup> Charrua (agricultura) A charrua é semelhante ao arado, mas rasga mais profundamente a terra e é mais durável, já que usa-se o ferro na sua construção; geralmente, a charrua é puxada por um trator.

recursos multifuncionais. O desenvolvimento das estratégias dos professores para com esses alunos. Anotações devidas partimos para a quinta etapa, onde fomos para as entrevistas individuais, gravação em áudio. Na sexta etapa fizemos análise dos dados observados, partimos para as conclusões e recomendações. A apresentação dos resultados foi feita a partir de cinco categorias: Perfil da professora do AEE; Inclusão: visão da gestão; Práticas Inclusivas: Acessibilidade (física e atitudinais); A psicopedagogia e a educação inclusiva – paralelo; Práticas dos professores da instituição para com a SRM e o AEE.

## **5. Perfil da professora do AEE da EMEF Maria Regiana da Silva**

A professora da SRM com o serviço de AEE, já estar à frente dessa SRM, na EMEF Maria Regiana da Silva, há doze anos. Concursada, foi lotada nessa instituição e desde então trabalha na Educação Especial. No início fez parte do Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos, atualmente Cace. Após a saída do Cace dos muros da escola, e com a chegada das salas de recursos multifuncionais com o serviço de AEE, foi convidada a ser a professora da mesma. Pedagoga, com especializações em AEE, Educação Inclusiva, formação em Libras, Braille, orientação e mobilidade. Arte Educadora e Psicopedagoga. A professora tem em sua escala um número bem expressivo de alunos em atendimento. Há uma heterogeneidade nas deficiências. Desde deficiências intelectuais (em número maior), passando por algumas síndromes (algumas não conhecidas), Transtornos do Espectro Autista (TEA) às dificuldades de aprendizagem.

## **6. Inclusão - visão da gestão**

Trazendo para emoldurar esse tema uma das estudiosas da educação inclusiva, Maria Tereza Égler Mantoan, diz (2009) que a “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.” Esse

privilégio, dentro da fala da estudiosa, é um aprendizado diário dentro das especificidades. Para a educadora, na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Trazendo o contexto para a gestão da EMEF Maria Regiana da Silva, instituição em foco, observamos que a mesma ainda engatinha para se inserir no sentido real da inclusão. Se viu algumas atitudes acerca do gestor para executar, mas acanhadamente. Não se tem segurança para a prática verdadeira. Se faz algumas adaptações. Não totais, mas sim paliativas. Dentro do que se observou trazendo Mantoan (2009) novamente, ao mencionar a escola inclusiva quando diz que em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados é preciso agir e atuar.

## **7. Práticas inclusiva acessibilidade e atitudinais - na instituição**

Trazendo o tema Inclusão para a instituição em estudo, verificando um *querer* para a acessibilidade, tanto física quanto atitudinal da instituição, pontuamos a realidade da escola. Na nossa observação constatamos que existem alguns pontos questionáveis dentro do contexto. Para exemplificar as questões em “aberto” elencamos alguns pontos: 1) a acessibilidade acontece (anexo, página 7), na entrada e no acesso ao segundo espaço das salas de aula, onde encontramos duas rampas. Atualmente não conservadas; 2) em alguns pontos da rampa interna, o piso estar quebrado, prejudicando assim a circulação dos alunos que utilizam cadeira de rodas; 3) o piso tátil, já faltando muitas placas no percurso em que foram colocadas, estar totalmente desarrumado; 4) o banheiro adaptado para a educação especial, somente um (para ambos os sexos), encontra-se também precisando de manutenção. No corpo docente e demais funcionários observamos casos isolados de incluir e de excluir. Ao aceitar nas atitudes o aluno com necessidades especiais, o profissional que atua na educação, seja qual segmento

for, ele se propõe a receber esse aluno dentro da sua especificidade, despido do preconceito, de braços abertos, buscando ferramentas para contribuir para o desenvolvimento global desse sujeito. Nesse contexto alguns se incluem e a grande maioria não. Os que buscam alavancar, dentro da instituição, a inclusão coloca suas falas na prática. Buscam estudo, buscam parcerias (AEE) para com o seu aluno com necessidades especiais. E nesse caminhar intensificam o papel da Sala de Recursos Multifuncionais com o AEE. Fato observado e registrado no estudo. Os demais docentes que se armam contra o momento inclusivo com a fala de que: “não estudei para isso...” ou “A educação na escola não apresenta ótimos resultados devido as inclusões...” são infelizmente um grupo expressivo dentro da instituição.

Os que estiverem juntos a pesquisa, graças, são os que buscam afirmar a importância do ensinar aos alunos com necessidades especiais. Assim, através do estudo constatamos que as práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Já nas atitudes de acolhimento por parte dos demais funcionários e alunos, sem necessidades, se observou um maior querer incluir. Cuidar.

## **8. A psicopedagogia e a educação inclusiva – paralelo**

Tamara (2013) afirma que é importante destacar que existe uma área do saber que tem como objeto a aprendizagem e tudo que advém dela, a Psicopedagogia, a qual vem gradativamente ganhando espaço e definindo sua práxis de atuação, legitimando seu espaço e reconhecimento como profissão. Nesse momento do estudo, ainda dentro da leitura de Tamara (2013) é importante fazer uma breve análise histórica da Psicopedagogia no Brasil. Segundo Bossa (2000), em 1946, foram fundados os primeiros centros psicopedagógicos nos quais se buscava unir conhecimentos da Psicologia, Psicanálise e da Pedagogia para tratar comportamentos socialmente inadequados da criança, buscando à sua readaptação. A partir de 1948, a pedagogia curativa, situa-se no interior daquilo que



se chama atualmente Psicopedagogia. A função do professor, seja ele o regente da sala de aula, ou o professor de Educação Especial, ou ainda o psicopedagogo, é a de favorecer a aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo e sua participação efetiva na sala de aula do ensino comum. Trazendo essa realidade para a pesquisa focamos que a professora de AEE, traz como base a fundamentação da Psicopedagogia: sujeito organizado, sujeito letrado. Assim ela, pelo que se observou, trabalha o aluno com NEEs, independente da sua deficiência e dentro do contexto o aluno com dificuldades de aprendizagens, aliando nesse professor, afetividade, formação, estratégias, parceria.

### **9. Práticas dos professores da EMEF Maria Regiana da Silva para com a sala de recursos multifuncionais e o AEE**

A despeito da diversidade de histórias pessoais e profissionais, dos diferentes contextos em que atuava, o desejo de compartilhar um saber sobre sua prática, na área da educação especial, focando o AEE e o aluno com deficiência intelectual, parece ter movido os professores a aderirem à pesquisa. Seja por estarem iniciando na área, e precisarem de algum apoio para enfrentar os “percalços de se trabalhar com alunos com deficiência”. Os desafios da docência junto a alunos deficientes, de um ou justamente por estarem nela há muitos anos, como no caso de outros, mas que nunca tiveram essa atenção para com os deficientes que “passam” por suas salas, buscando talvez compreender o sentido de sua própria trajetória na educação; ou ainda por estarem vivendo um momento de mudança na trajetória profissional, o que se revelou tanto no decorrer do trabalho de observação na escola quanto nos encontros com o grupo de professores, que aconteceram após o período de observação, foi uma busca dos sujeitos pela palavra do outro. Ao todo foram realizados sete encontros do grupo de professores na escola, onde todos os docentes que participaram da pesquisa trabalham. Os encontros se deram numa sala equipada com vídeo, disponibilizada

pela direção da escola. O local foi escolhido por razões de ordem prática: Dentro da escola ambiente de trabalho dos sujeitos da pesquisa. Para que todos os professores pudessem estar presentes às reuniões, elaboramos, em comum acordo com a coordenação pedagógica da escola, um projeto de trabalho com especialistas do Cace, do município de Horizonte. Esses profissionais desenvolveram com os alunos com NEEs atividades culturais (teatro, música, dança, modelagem) nos horários em que os professores participavam dos encontros da pesquisa. Tais atividades estavam ligadas a projetos de trabalho desenvolvido pela escola. Os encontros com o grupo de professores foram momentos de trocas intensas entre os docentes e entre esses e a pesquisadora. O objetivo desses encontros era o de provocar situações em que os professores pudessem se pronunciar sobre sua prática profissional, partilhando suas reflexões entre seus pares. Enquanto pesquisadora tivemos acesso a alguns momentos da experiência vivida pelos sujeitos e é sobre esses momentos que construímos nossas interpretações. Considerando o objetivo inicial do estudo – o AEE no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual – é necessário considerar que a interação com a pesquisadora e entre os professores participantes do grupo revelou-se para nós um espaço de construção de saberes. Ao discutirem a sua prática cotidiana, e partilhando suas impressões conosco e entre seus pares, os professores viveram um processo de ressignificação dessa prática, produzindo novos sentidos para a condição de ser professor com inclusão. Esses momentos realizaram, no âmbito desse estudo, a tríade que Bakhtin define como sendo o eu para mim; o eu para o outro; o outro para mim. Foi essa tríade que permitiu que a tensão entre diferentes ângulos de visão construísse percepções sobre o que sabem àqueles que fazem a educação inclusiva no espaço de uma escola pública municipal de Horizonte, no Ceará, sobre o que é ser profissional nesse contexto. Nas respostas, sobressaiu a ideia que se tem de ser esse um serviço diferenciado, pois assim se posicionou o professor “[...] oferecer um ensino diferenciado, com recursos pedagógicos adequados as

necessidades educacionais a cada aluno atendido.” (PROFESSOR A). Outra professora pontuou como metodologia e técnicas, voltadas ao aluno, entendendo que “a SRM utiliza metodologia diferenciada, respeitando as condições específicas do aluno.” (PROFESSORA B). Para o professor C, esse é um serviço especializado para atendimento das necessidades educativas especiais e apoio aos deficientes que frequentarem as turmas comuns em outro período, “É atender alunos com necessidades especiais, que frequentam as classes comuns da rede regular de ensino.” (PROFESSOR C). “Este serviço pedagógico deve ser conduzido pelo professor especializado ou capacitado.” (PROFESSORA D).

Como podemos perceber, as visões dos professores são semelhantes, no sentido de inserir as crianças dentro da escola, e estimular o seu desenvolvimento, levando em conta as suas peculiaridades. Um ponto relevante focado por um dos entrevistados foi a permanência dessas crianças nas salas regulares, para que as suas limitações não sejam motivo de exclusão. Em meio às observações na escola, percebemos que essa inclusão hora acontece, hora não acontece, pois quando os alunos frequentam a sala de recursos, eles se envolvem com os demais alunos. Assim, eles recebem um apoio pedagógico que vai de encontro a sua necessidade. Já na sala regular, muitas vezes por inexperiência dos próprios professores que não sabem lidar com a situação, as crianças, muitas vezes, chegam a sala de aula e são bem acolhidas, mas, no que se referem à metodologia, isso fica a desejar. A contribuição da metodologia utilizada para inclusão, apontadas pelos professores, se refere predominantemente ao objetivo da sala de recursos multifuncionais e não ao fazer pedagógico da profissional que está à frente da sala.

## **10. Conclusões**

Ao final deste trabalho sobre AEE para com alunos com deficiência intelectual na escola Professora Maria Regiana da Silva,

em Horizonte, Ceará, no ano de 2017, podemos dizer que algumas dúvidas foram levantadas, diversos questionamentos surgiram ao longo da prática realizada, assim como durante a pesquisa e escrita do texto, e algumas conclusões se chegou. Após a revisão teórica realizada sobre a educação especial e sobre a inclusão, as características e as peculiaridades da Deficiência Intelectual e com o estudo sobre a SRM e o AEE foi possível ampliar e esclarecer algumas visões sobre o objetivo do trabalho. Refletir sobre as formas de ensino que podem ser utilizadas com alunos com deficiência intelectual, teoria e prática. Concluir se a inclusão realmente faz ou não sentido para o sujeito. Incluir o aluno deficiente em uma escola, ou em atendimento especializado, favorece ou não o seu desenvolvimento, foram alguns dos questionamentos que fizemos a partir do momento em que passamos a interagir com esses alunos. Depois de ter vivenciado diversas situações, ter pesquisado e refletido, chegamos a concluir que atualmente estar em uma escola regular, é apropriado para o crescimento do aluno deficiente intelectual, enquanto sujeito participante de um contexto social. Focando os nossos jovens, matriculados no 6º ano do ensino fundamental, da Instituição em estudo, conseguem contextualizar, com ajuda específica e recursos apropriados, com os seus pares. Portanto, fazer a inclusão social na escola e buscar essa inteiração fora dos muros escolares é o começo da real inclusão, pois ela se faz preciso e pode acontecer em outros lugares também. Assim é importante certificar que somos a favor da proposta da educação inclusiva, por isso achamos que ela deva ser pensada e analisada diante de cada caso específico. Através do que apreendemos, lemos e comparamos, teoria e prática, concluímos que o aluno com necessidades especiais, o deficiente intelectual precisa e deva estar em sala de aula regular com uma turma, para que se desenvolva cognitivamente, ampliando os seus aspectos, e assim a autonomia, a funcionalidade sejam estimuladas. A pesquisa nos apontou que o serviço de AEE é o espaço que propicia essa desenvoltura. Esse espaço, com o profissional preparado a frente, estimula o

desenvolvimento dos seus aspectos cognitivos e em decorrência pedagógica, através das ferramentas apropriadas e da parceria com o professor de sala de aula, da gestão e de toda comunidade escolar. Esta pesquisa, traz informações e aspectos em relação à formação cognitiva e pedagógica de alunos com deficiência intelectual, da EMEF Maria Regiana da Silva, em Horizonte, Ceará, de singular importância, necessários para embasar e orientar possíveis trabalhos dentro dessa especificidade. Assim, a partir dele, foi possível perceber que são necessárias pesquisas para se avançar nas informações repassadas para o deficiente e dar suporte ao seu crescimento e funcionalidade, ou seja, continuidade ao estudo, focando as formas de autonomia, socialização e comunicação, estratégias a serem utilizadas com a clientela da EE, uma vez que essas são as principais dificuldades a serem superadas no trabalho com ela. Em suma, podemos afirmar que o trabalho, trouxe diversos aprendizados. Acreditamos que vale a pena e é muito gratificante para o crescimento pessoal e profissional de quem se dedica ao estudo e ao trabalho com alunos deficientes intelectuais, os quais muito podem ensinar a fazer uma real inclusão, a crescerem no profissional e no pessoal. Muito ainda tem que ser estudado, pesquisado para que o deficiente intelectual, ou os demais deficientes, sejam inseridos em um real contexto inclusivo dentro da sua individualidade. Um dado interessante, que encontramos na pesquisa, foi de que a grande maioria dos estudos já adota uma concepção social de deficiência. Tal fato permite que os estudos abarquem a complexidade do aluno e da situação em si, considerando família e escola atores sociais responsáveis para que o processo de inclusão escolar ocorra de forma bem-sucedida.

A mudança da concepção da pesquisa sobre a deficiência intelectual e a SRM com o AEE, na EMEF Professora Maria Regiana da Silva, trouxe uma evolução conceitual própria, pois caminha para a proposta de intervenções e práticas que considerem a construção social da deficiência, no aspecto escolar (sala de aula e AEE) e no seu ambiente social. Dessa forma, cada vez mais estudos, pesquisas

devem focar a atenção na escola, na família do aluno da educação especial e na relação entre ambas, uma vez que a mudança na concepção se traduz na compreensão da intervenção nas instituições, que oferecem a SRM (AEE) como objetivos precípuos da própria inclusão escolar. Por fim, vale apontar que na pesquisa analisada foi discutido dados referentes à opinião dos pais em relação à escola. A opinião de professores e gestores sobre a participação dos pais foi deixada em segundo plano, remetendo à ideia de que é algo menos importante quando se estuda a relação família-escola. É importante ressaltar que o bom relacionamento família-escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão.

Para completar o presente estudo, considerando as contribuições adquiridas, acreditamos que foi realizada uma considerável visão sobre os deficientes intelectuais em foco dentro da instituição pontuada. Os dados aqui expostos fornecem subsídios para propostas de novas pesquisas na área que devem avançar do plano descritivo para o prático. Uma vez identificados no estudo aqui relatados aspectos e condições que influenciam a comunicação e padrões de colaboração (ou não) entre a família, escola e a SRM (AEE) atenta-se para a necessidade de estudos que deem continuidade a essa temática, abordando evidências de práticas bem-sucedidas que intervenham positivamente no processo de inclusão escolar e no melhoramento da colaboração família-escola-SRM (AEE).

## Referências

- BEYER, H. O. (2010). **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3ª. Ed. Porto Alegre: Mediação.
- BIANCHETTI, Lucídio. (1989). **A fé como limite da razão. Indicações para compreender o poder da igreja na idade média**. Em: Apontamentos. Maringá: UEM.

BOSSA, Nádia. (2000). **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Editora Artmed, Porto Alegre.

BRASIL. Ministério da Educação (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEEP.

**Educacional especializado**. In: SILUK, Ana Claudia Pavão Siluk (Org.). Formação de professores para o atendimento educacional especializado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

LAPLANE, A.L.F. (2007). **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, M.C.R. Acesso em: 08/2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MISÈS, R. (1977). **A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica**. Rio de Janeiro: Zahar.

RAMÍREZ, Fontes. (1994). **A Epistemologia de la Educación Especial. (Epistemologia da Educação Especial)**. In: GARCIA, Molina, S. Bases psicopedagógicas de la educación especial. Alcory. Editora: Marfil.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (2001). **História da educação no Brasil**. Ed.13. Petrópolis. Editora: Vozes.

TAMARA, GIACOMELLI KATIUSCE. (2013). **A nova Política Nacional de Educação Especial e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem**. 173 p.

## Capítulo 20

### **A luta por terra e educação: o caso do assentamento rural de Antonio Conselheiro no município de Ocara, Ceará**

*Francisco de Assis Faustino de Sousa<sup>1</sup>*

#### **1. Introdução**

As questões agrárias no Brasil têm representado para a população, problemas significativos, que vão desde o acesso e posse da terra à saúde, educação e ação social.

Neste estudo, abordou-se a educação enquanto luta das populações rurais do Assentamento Antônio Conselheiro, localizado na Região do Maciço de Baturité no Estado do Ceará, Brasil.

As recentes pesquisas em educação rural delineiam três linhas de estudo: a primeira estuda a divulgação do saber universal para a população rural, dando importância para a função sócio-pedagógica e para o atendimento dos reais interesses da classe trabalhadora do campo; a segunda abrange a educação não apenas no espaço escolar, mas em suas diversas formas de manifestação do movimento camponês. Entretanto, existe uma terceira proposta que parece inaugurar um novo caminho para se estudar ambas as temáticas, isto é "buscar a integração entre o saber acadêmico e o

---

<sup>1</sup> Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Doutor em Ciências da Educação, UNISAL-Py e graduado em Geografia, UFC-Ce. E-mail: assisfaustino2@gmail.com.



saber historicamente elaborado pelos camponeses em suas práticas produtivas e política" (Damasceno 1993).

É nesta concepção que a pesquisa foi fundamentada, na articulação entre o saber sistematizado e transmitido dentro do espaço escolar e o saber social elaborado a partir das práticas políticas do movimento social. Concepção esta que justifica o tema e o título propostos para esta pesquisa.

O presente trabalho investigou a relação existente entre o processo de luta pela terra e a luta por uma educação de qualidade, buscando apreender, a partir da situação concreta de vida, como esse trabalhador assentado percebe, analisa e vivencia a educação escolarizada para seus filhos.

A pesquisa se desenvolveu em dois momentos distintos, nos quais se pretendeu delimitar, primeiro: a ocupação e desapropriação da área a partir do ano 1995 por interesse social do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, o segundo: a caracterização do momento atual do assentamento. Com isto, pretendeu-se constatar a diversidade de situações vividas pelos assentados com relação ao processo da luta pela terra e educacional.

Para tal análise, optou-se pela história de vida dos assentados e pelas experiências vividas por trabalhadores e educadores do assentamento, buscando (re) construir a relação da luta pela terra e pela educação ao longo do período.

## **2. Objetivo**

O objeto de análise de estudo foi a luta pela terra e as práticas educativas dos (as) assentados (as), numa perspectiva de atender às demandas de educação e escolarização para seus filhos, sob a ótica das organizações do movimento popular ligado à luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida da população do campo.

### 3. Orientação teórica

Buscou-se trazer à tona algumas questões que perpassam os movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, sendo sua maior expressão o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra), organização com referência nacional e internacional na luta pela Reforma Agrária no Brasil. Onde houve uma preocupação com o processo histórico dos camponeses pela luta pela terra e conseqüentemente pela Reforma Agrária, dos acontecimentos e das políticas públicas envolvendo o espaço agrário brasileiro como um fazer permanente, constante, não limitando em um marco temporal fechado.

Abordou-se como o regime militar priorizou os grandes proprietários, com a modernização do campo em detrimento da questão agrária, da concentração da terra e da miséria rural. Assim como, o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sua estratégia política e espaço de atuação e, especificamente, na implementação da reforma agrária no Brasil, bem como, o Governo Lula e sua política para o meio rural.

Enfocou-se também, o espaço do assentamento como lugar de vivência que se processam as relações de trabalho, da organização, das festas, das práticas agrícolas, das atividades coletivas, da cultura, dos costumes e dos sentimentos, bem como das identidades próprias do espaço rural, como fala Alencar (2000, p.52), o assentamento é “o lugar de produção, da distribuição, da circulação, do consumo e também o das relações familiares. Ou seja, uma área que é parte da sociedade e que detém forma particular de produção e, também um espaço por estar ocupada pelo homem em ação”.

O assentamento rural conquistado na luta pela terra significa, para as famílias de trabalhadores rurais, a abertura de novos horizontes de inserção econômica, social e política e o ponto de partida para novas demandas por direitos e participação. Contudo, é neste ambiente que nascem a própria categoria social – assentado/a – que é expressão dessa nova identidade em construção.

Contudo, é neste ambiente que os novos sujeitos sociais demandam por educação, relacionada a escolarização de jovens e adultos, como também a qualificação profissional em seu conjunto.

Portanto, a educação básica nas escolas do campo é compreendida como parte constitutiva da educação nacional, pois esta é vinculada, não isolada, nem exclusiva, de modo a incluir diversidades culturais, étnicas, saberes locais, teorias e prática sociais, necessitando ser compreendida na organização e relação com a vida social, com a cidade e demais espaços.

A importância política da educação do campo, tanto em sua especificidade, como em sua qualidade social, só foi discutida quando os movimentos sociais passaram a construir e exigir outra educação, interferindo e exigindo políticas públicas para os filhos dos trabalhadores com ações, programas e projetos consistentes na área educacional.

A luta por outra educação do campo contribuiu para a construção das diretrizes curriculares das escolas *do* e *no* campo, inseridas num contexto social, de modo a problematizar políticas de interesse das comunidades rurais e especificamente dos assentamentos, onde foi dado ênfase a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação *do* e *no* campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

#### **4. Método e instrumentos de coleta de dados**

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa para viabilizar a execução dos objetivos pretendidos:

##### **4.1. Pesquisa documental**

Análise de material já publicado a respeito do assentamento e sobre o tema buscando não somente a contextualização do lugar, mas principalmente com o intuito de verificar a relação da luta pela terra e a educação no assentamento.

#### **4.1.1. Pesquisa de campo**

A pesquisa de campo foi realizada em cinco momentos distintos: primeiramente para levantamentos de dados sobre a população residente no assentamento e dados escolares, posteriormente para as entrevistas com representantes das organizações sociais existentes no assentamento, professores e gestores escolares, bem como observações in lócus das infraestruturas existentes. Para tanto, utilizou-se do diário de campo, que é um instrumento de anotações, comentários e reflexão das observações e experiências vividas durante as visitas realizadas no assentamento.

#### **4.1.2. Entrevistas semiestruturadas**

Foram realizadas a partir de um roteiro planejado, com representantes das entidades sociais, bem como reuniões com grupos focais, técnica que permitiu reunir grupo de até dez pessoas, na qual possibilitou identificar as expectativas e as impressões sobre o assunto por meio de questionamentos sobre a temática da pesquisa.

#### **4.2. Método de abordagem**

O método de abordagem da pesquisa preocupou-se com dois aspectos da realidade apreendida: por um lado, trabalharam-se dados quantificáveis que caracterizam materialmente o assentamento ou quantifica, centrando-se na compreensão e o pensamento e as expressões dos entrevistados

Por outro lado, trabalharam-se também aspectos não quantificáveis centrados na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais do objeto de estudo que segundo Minayo (2001), caracteriza a pesquisa qualitativa, pois esta trabalha com o

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Sendo uma pesquisa qualitativa, privilegiou-se o trabalho de campo utilizando técnicas que possibilitou a escuta dos sujeitos, como entrevistas individuais e grupais, observação e discussão de temas específicos do cotidiano dos assentados.

#### **4.3. A realização de entrevistas**

Foram realizadas 20 entrevistas, envolvendo professores, diretores escolares e dirigentes das associações e grupos e organizações que existem e atuam no assentamento.

Os relatos gravados e transcritos foram utilizados para auxiliar na validação dos resultados apresentados, bem como as conversas não gravadas; mensagens trocadas por correio eletrônico; notas do diário de campo; textos de reportagens sobre o tema, publicados em jornais e revistas.

Também foram realizadas quatro entrevistas com grupos focais, uma em cada agrovila, para um melhor entendimento da realidade de cada lugar.

### **5. Resultados**

Em 20 de maio de 1995, trabalhadores rurais, com o apoio do MST, ocuparam a área que hoje é o assentamento Antônio Conselheiro. A ideia principal do movimento era transformar o imóvel/assentamento numa nova Canudos, ou seja, um exemplo de igualdade, organização, justiça e muita produção.

Predominavam entre os Sem Terra, as diversas categorias de trabalhadores rurais como os pequenos arrendatários, parceiros, assalariados temporário-permanentes e diaristas com mão-de-obra sazonal na sua origem. Evidenciava também uma maior heterogeneidade, em termos de procedência e ocupação anterior dos mesmos, já que estavam representadas as três zonas do Estado: serra, sertão e litoral, perfazendo um total de 400 famílias.

Ao longo da ocupação que durou seis meses, os trabalhadores sem-terra viveram em constantes conflitos, principalmente com os posseiros e parentes do proprietário que se sentiam donos da terra, herança de família, também ameaças, humilhações e discriminações dos moradores e vizinhos da área. Em 10 de novembro de 1995, o imóvel foi desapropriado por interesse social e passou a ser chamado oficialmente Projeto de Assentamento Córrego do Quinxinxé. Mas para os novos ocupantes, Assentamento Antônio Conselheiro.

A maioria dos assentados tem como modelo a estrutura que criaram, a partir da luta pela terra que é a empresa econômica coletiva onde todos são donos por ser de propriedade social e onde todos trabalham por ser de produção social de bens e serviços, mas não assumiram a mentalidade empresarial, pela própria concepção de mundo e cultura que têm, na qual o objetivo é a produção familiar, oferecendo resistência à proposta coletiva de trabalho e posse da terra.

Para reforçar esta tese ANDRADE (1993), afirma:

Temos que considerar os trabalhadores rurais a partir do que eles realmente são, considerando seus projetos de vida. Os trabalhadores assentados possuem um projeto de trabalho baseado na tradição camponesa de utilização de mão-de-obra familiar (p.119).

Hoje, a população do assentamento é de 235 famílias com 584 pessoas. Desta população, verifica-se um considerável percentual de crianças e jovens em idade escola, que corresponde a 20,2% da

população de 6 a 17 anos de idade. Vale ressaltar que todas as crianças do assentamento estão matriculadas, especificamente no seguimento do ensino fundamental I (1ª a 5ª série).

A faixa etária de pessoas que representa mão-de-obra para o trabalho, seja na agropecuária ou nos serviços diversos, corresponde a 56,8% da população de 18 a 60 anos de idade, isto faz com que exista uma produção nos setores que o assentamento é apto. A média de pessoas por família no assentamento é de cinco membros. No entanto, há casos de famílias que têm entre quatro a oito filhos, situação semelhante ao quadro demográfico do meio rural cearense, verifica-se um assentamento com uma população jovem e muito ainda no que construir.

Desde a sua fase de acampamento, o assentamento desenha uma trajetória de luta pelo acesso à escola. As crianças assentadas viveram momentos difíceis, com relação ao processo de escolarização, que podem ser identificados em três momentos distintos: a ausência de escolarização, a luta pela educação no assentamento e o compromisso firmado com as Prefeituras de Aracoiaba e Ocara, levando em consideração à nova LDB.

As famílias tiveram um longo período de seis meses acampados. Mas mesmo assim, a educação já se mostrava como uma preocupação dos pais e das lideranças desde essa fase.

A luta pelo acesso à escola é uma prática antiga desses trabalhadores, podendo ser verificada em vários momentos de suas vidas; Seja na escolinha rural ou na escola da cidade onde moravam, esses pais sempre procuravam dar estudo a seus filhos. Nesse sentido, não se diferenciam dos demais agricultores. Entretanto, é no espaço do assentamento que os desejos e as reivindicações têm a possibilidade de serem concretizados e problematizadas.

A vivência na luta pela terra através das práticas políticas permitiu a esses trabalhadores o reconhecimento de seus direitos, estimulando-os a lutar pela educação mesmo antes da constituição do assentamento.

Mesmo com todas estas dificuldades ao longo da história de existência do assentamento, a educação foi o setor que mais progrediu. O desafio que fica hoje para as famílias assentadas é continuar na luta por uma escola de qualidade no assentamento e com professores do próprio assentamento cuja proposta pedagógica atenda a realidade dos assentados.

Contudo, os trabalhadores assentados estão buscando um modelo para construir as relações sociais com as quais os trabalhadores pretendem enfrentar a privação política, cultural, social e econômica, na qual passam. Portanto, visualizam a educação para seus filhos como forma de capacitá-los para a permanência no campo, através da valorização do trabalho na terra e formando-os para dar prosseguimento à luta pela reforma agrária.

As unidades escolares que atendem os filhos dos assentados são mantidas pelo poder público municipal (80%) e estadual (20%), respectivamente, creche, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A maior parte das unidades de ensino se concentram as matrículas no ensino fundamental. Portanto, a escolarização de crianças de 6 a 14 anos tende à universalização, não existindo nenhuma criança no assentamento fora da escola.

O assentamento sempre teve uma resistência às políticas de nucleação e transporte escolar para outras localidades, resistência está vinculada à reivindicação dos movimentos sociais de luta pela terra e do próprio assentamento em favor da permanência e (re)construção de uma rede de escolas no próprio campo, local de vivência dos assentados, concebidos como lócus de concretização de um projeto educacional integrado ao universo simbólico e cultural do campesinato e a seu projeto político de transformação social.

A oferta de escolarização para o assentamento é bastante significativa em todos os níveis e modalidades escolares do ensino básico, desde a educação infantil até o ensino médio, passando pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo impondo o deslocamento diário das crianças e adolescentes para outras



localidades ou entorno do assentamento em média de 2 a 23 km de distância feito através de transporte escolar.

O fato é que uma boa parte das crianças, adolescentes e jovens assentados é obrigada a realizarem deslocamento para chegarem a suas escolas, pois devido decisão política das Prefeituras de Aracoiaba e Ocara de ofertar educação para os assentados nas escolas já existentes no entorno do assentamento, pois, os custos seriam apenas com o transporte escolar.

Segundo a Secretaria de Educação de Aracoiaba, com esta decisão, não contraria a legislação e normas vigentes (que asseguram a crianças e adolescentes o estudo próximo à residência, em escolas com organização adequada, currículo relevante e práticas pedagógicas significativas), e nem inviabilizaria a participação das famílias assentadas na gestão escolar.

### **5.1. Caracterização das escolas**

Todas as unidades escolares são construções anteriores à existência do assentamento, uma era abandonada por falta de professores, e principalmente por falta de interesse da comunidade no funcionamento da escola. Outras duas tinham seu funcionamento de forma precária e com poucas salas e alunos. Ao longo do tempo estas escolas foram sendo ampliadas e melhoradas na sua infraestrutura e no processo de ensino-aprendizagem.

Os nomes das escolas são referências ao antigo proprietário do imóvel que era grande produtor de algodão da região e outra de uma educadora que morava na localidade e teve grande influência na educação.

A Escola de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Facó – Aracoiaba, é a única escola que fica praticamente no assentamento, sendo separada apenas por uma estrada carroçal, atende alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, conta com 17 professores, sendo 02 professores efetivos/concursados e 15

professores contratados, incluindo os 5 membros do núcleo gestor (Diretor, Secretaria, Coordenadores e supervisor).

Os alunos que concluem o ensino fundamental nesta escola vão para a Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Luiz Braga Rocha na sede do município de Ibaretama a 23 km do assentamento. O acesso é feito através de transporte escolar em parceria entre Prefeitura e Governo do Estado.

A Escola de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Facó – Ocara, atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, conta com 10 professores, sendo 5 efetivos/concursados e 5 contratados, todos graduados em suas áreas de conhecimentos.

Para cursar o ensino fundamental II (6ª a 9ª série) os alunos desta escola são automaticamente matriculados na Escola de Ensino Fundamental José Pereira de Sousa, na localidade de Placa do Zé Pereira em Ocara, a 4 km da sede do assentamento. Os alunos que concluem o ensino fundamental nesta escola são matriculados na Escola Estadual de Ensino Médio Almir Pinto, na sede do município de Ocara, que é a única escola nesta modalidade de ensino no município. O acesso é feito através de transporte escolar em parceria entre Prefeitura e Governo do Estado.

A Escola de Ensino Infantil e Fundamental Emília Ramos – Aracoíaba, atende alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), situada a 2 km do assentamento, conta com 20 professores, sendo cinco efetivos/concursados e 15 contratados, incluindo os 4 membros do núcleo gestor (Diretor, Secretaria, Coordenador e Supervisor).

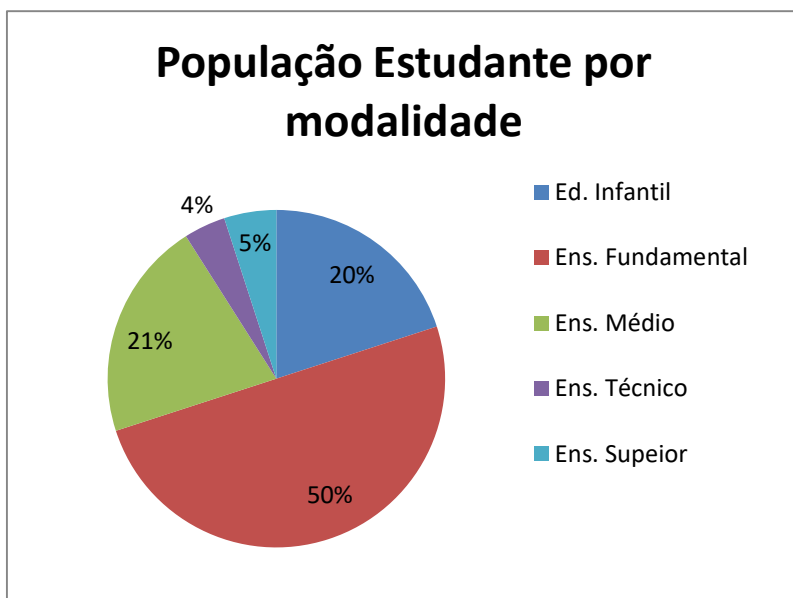
Os alunos que concluem o ensino fundamental nesta unidade escolar têm duas opções, a escola regular ou a escola profissionalizante. No caso da escola regular tem a Escola Estadual de Ensino Médio Almir Pinto na sede do município de Aracoíaba e um anexo na localidade de Jaguarão que fica a 10 km do assentamento. No caso da Escola de Ensino Profissionalizante

existe a Salomão Alves de Moura Brasil, situada na sede do município. O acesso é feito através de transporte escolar em parceria entre Prefeitura e Governo do Estado.

Hoje as prefeituras de Aracoiaba e Ocara são referências no atendimento da modalidade do ensino fundamental, pois são de sua responsabilidade, especificamente no assentamento que reivindicam melhorias na educação e que a mesma tenha reflexo na vida cotidiana dos alunos e do próprio assentamento.

A educação de um modo geral, sempre foi à preocupação das lideranças do movimento e do assentamento Antônio Conselheiro, não só uma educação básica de qualidade, mas também a continuidade desta educação nas outras modalidades como o ensino técnico e superior. A população estudante no assentamento pode ser dividida da seguinte forma, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 01: População estudante por modalidade de ensino no assentamento Antônio Conselheiro – 2016**



**Fonte:** Dados da Pesquisa, Assentamento Antônio Conselheiro, 2016.

Como podemos observar o poder público municipal que é responsável pela educação infantil e ensino fundamental, atende por 70% das matrículas de crianças e jovens em suas respectivamente modalidades, enquanto o Estado atende apenas por 21% da população estudante com o ensino médio. O ensino técnico e superior é realizado em unidades públicas ou privadas, especificamente o ensino superior.

Portanto, a escolarização de crianças de 6 a 14 anos (1º ao 9º ano do ensino fundamental) tende à universalização, não existindo nenhuma criança no assentamento fora da escola nesta faixa etária e modalidade de ensino.

O que se pode verificar no assentamento é que houve e continua havendo uma expansão no número de matrícula. Os efetivos escolares e os níveis de escolaridade continuam crescendo. Esta constatação pode ser verificada a partir da construção de uma escola nos padrões MEC para Educação no Campo de Ensino Médio. Portanto, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade em que está inserida, no sentido de contribuir para a produção das condições de existência e permanência das famílias no campo.

No entanto, esta escola do campo é uma expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com os processos de ensino e de aprendizagem e com a universalização da educação escolar com qualidade social, que é o objetivo do Setor de Educação do MST. Neste sentido, as lideranças dos trabalhadores veem a necessidade de investir na formação política dos professores, entendendo que sem a sua participação, fica difícil pensar num outro tipo de educação.

A educação e a escola são vistas pelo MST como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, daí a importância que o Movimento dá à sua Pedagogia do Movimento Sem Terra. Em 1987, três anos após sua fundação como movimento que luta pela reforma agrária, o MST constituiu seu Setor de Educação tendo como meta desenvolver um projeto educacional pautado na

transformação do homem do campo e na construção de uma vida digna no meio rural.

A educação se torna questão central na realidade do Assentamento Antônio Conselheiro, pois está ligada a possibilidade de mudança tanto individual quanto coletiva dos/as assentados/as, bem como, a elevação cultural, que se traduz na construção e na difusão de uma concepção de mundo própria da classe trabalhadora e rural. Nessa prerrogativa, pensamos que a educação pode ser esse elo, que ligue a classe trabalhadora – aqui pensada enquanto trabalhador rural – e uma visão de mundo coerente e problematizadora. Pois, a partir disto, da elevação cultural individual, o trabalho coletivo atrelado a uma melhor visão da realidade social a qual estamos inseridos, a luta por uma realidade micro e macro se torna mais viável.

Diante da realidade apresentada da luta pelo acesso e permanência dos alunos/as do campo por e na escola, e pela luta por uma escola e uma educação de qualidade, presentes nas reivindicações dos movimentos sociais no campo e dos/as assentados/as do assentamento Antônio Conselheiro, só devem ser ampliadas.

Podemos destacar as iniciativas dos mesmos para a efetivação de uma educação que vá além dos limites da educação que é oferecida pela prefeitura. Uma das preocupações do movimento serão os professores que virão de fora para ensinar nesta escola, pois a maioria não conhece a história do movimento e do processo de conquista e luta do assentamento, desconhecem a história e a realidade vivida pelas famílias dos seus alunos, o que repercute no distanciamento na construção de práticas educativas a partir do resgate da luta como memória histórica da comunidade.

Mas uma vez o desafio está exposto, como às iniciativas tomadas pelas primeiras professoras, que eram do Movimento e deram início a proposta de educação diferenciada e aos moldes da educação do MST. A luta para ter professoras do próprio assentamento, e que muitas vezes não possuíam a titulação

mínima exigida para o trabalho educacional. Pois a proposta de educação do assentamento é a proposta de educação do MST em sua concepção, princípios e metodologia.

Um dos resultados visíveis da reivindicação acerca da especificidade da educação do campo no assentamento Antônio Conselheiro está expresso na construção da Escola de Ensino Médio do Campo Francisca Pinto dos Santos. A escola recebeu este nome em homenagem a professora que contribuiu com a educação no assentamento, voluntária para alfabetizar crianças e adultos na época de acampamento, uma das primeiras a fazer pedagogia pelo PRONERA na Universidade Federal do Ceará (UFC), incentivadora e lutadora por uma escola dentro do assentamento e com professores do próprio assentamento, faleceu em 2014 em virtude de um acidente de moto.

A referida escola teve início de suas obras em julho de 2014 com recursos do Governo Federal e Estadual, com previsão de entrega e funcionamento do ano letivo em 2018, com demanda para 300 alunos em tempo integral.

A escola do campo associa-se a reflexão sobre o modelo de desenvolvimento e o papel que os/as assentados/as tem sobre o campo e a educação (em sua plenitude e na escola pública como um todo). Portanto, a participação da comunidade na discussão e gestão desta escola é de suma importância, neste sentido, está garantido o emprego da mão de obra existente no assentamento, tais como: a coordenação pedagógica da escola, professoras especialistas em educação do campo, professoras regentes e de apoio no multimeios, serviços gerais, merendeiras e vigias.

A viabilização da educação do campo necessita de uma ocupação política bem maior e em todos os aspectos, iniciando na própria existência de unidades escolares. Por mais que seja propagado em termos numéricos a “quase” universalização da educação básica para a totalidade da população, essa universalização ainda não se completou.

Um ensino de qualidade que inclua como prioritário não só o ensino fundamental, mas também o ensino médio e criando facilidades para o acesso ao ensino técnico e superior, são de fundamental importância nesse processo de potencialização dos assentamentos. Estes são espaços ricos para uma transformação da realidade do ensino no meio rural, na medida em que os próprios assentados e movimentos envolvidos com a questão se esforçam no sentido de melhorar a escolarização e o acesso à escola.

## **6. Conclusões**

A reflexão sobre uma educação diferenciada para as crianças do assentamento Antônio Conselheiro já vem sendo discutida através do Setor de Educação do MST. A proposta objetiva preparar as crianças para serem pessoas conscientes e críticas, participativas, aprendendo a trabalhar em conjunto, coletivamente. Assim, as crianças vão ser formadas para uma nova mentalidade, participando da luta do assentamento. Portanto, é no espaço escolar que elas consolidarão sua formação de um futuro cidadão.

Também é importante ressaltar que os assentados apontam a necessidade de um conhecimento mais especializado para a agricultura: o trabalho no campo, hoje, além de exigir um conhecimento básico mínimo (leitura, escrita e cálculo) para o acesso às novas tecnologias, exige também uma compreensão técnica do trabalho. Além da aquisição do conhecimento elementar e técnico que os adultos buscam, existe uma preocupação com a formação política da criança na escola. A escola deve mostrar a realidade do trabalhador assentado, ou seja, por que ele se tornou um trabalhador despossuído dos bens de produção, por que se tornou assentado, o que é ser assentado, etc.

Na situação de assentados permite que esses trabalhadores se organizem para lutar pela concretização de seus desejos e expectativas de escolarização para seus filhos. Portanto, o processo

de mudança social se dará a partir da educação, e ela é a esperança dos assentados na concretização desta nova sociedade.

Tomando como projeto a permanência no campo e a continuidade da luta pela terra, pode-se perceber que a educação é vista como fundamental na formação dos jovens como futuras lideranças do movimento desta luta. Nesse sentido, os assentados relatam com clareza alguns pontos que entendem como uma educação mais adequada para a especificidade da população do assentamento: a educação que, além de levar em conta o aspecto cultural e as singularidades do contexto social a que pertencem, também valorize o aspecto político – ideológico. Desta forma, uma educação voltada para a realidade da criança assentada valorizando as especificidades da mesma enquanto sujeito coletivo em processo de sua constituição histórica.

A escola no interior do assentamento representa a conquista de uma autonomia, por parte dos assentados, com relação ao processo educacional, também, permite eliminar alguns problemas vividos pela maioria das crianças, em decorrência da distância entre a escola e suas casas.

A distância quase sempre conviveu com o aluno da escola rural e para as crianças do assentamento o transporte torna-se um componente fundamental no processo de escolarização, pois, sem ele, o acesso à escola é impraticável. Este é o caso de continuidade dos estudos do ensino médio que é uma realidade no próprio assentamento com a construção da Escola de Ensino Médio do Campo Francisca Pinto dos Santos que atenderá jovens do assentamento e comunidades vizinhas.

O compromisso que os assentados têm com a escola é um compromisso que integra a luta por uma educação básica, de qualidade. Na prática o que ainda acontece nas escolas do assentamento Antônio Conselheiro é um processo de luta, agora não mais da construção da escola, mas sim de um projeto de implementação de uma Escola do/no Campo, de uma escola que



comporte suas necessidades. Para isso não é necessário somente vontade, mas sim ação.

Consideramos nesse estudo a importância da construção de uma escola diferenciada para o campo, pois a educação é à base do desenvolvimento de uma sociedade, não só desenvolvimento econômico, mas também de um desenvolvimento humano, e é através da educação que isso se constrói.

É nesse processo de construção desta escola diferenciada que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra busca dar continuidade a uma luta maior, que vai além da luta pela terra para si, mas sim por uma terra para todo o seu objetivo maior: a Reforma Agrária no país.

## Referências

- ALENCAR, Francisco A. G. de. **Segredos íntimos: a gestão nos assentamentos de reforma agrária**. Fortaleza: Edições UFC, 2000.
- ANDRADE, Maria R. de O. **O Destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Campinas, 1993.
- ARROYO, Miguel e CALDART, Roseli. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- BERGAMASCO, Sonia Maria P. e Outros. **A formação escolar em assentamentos rurais: desafios para as novas gerações**. In: Ferrante, Vera Lúcia S. B.; Aly Jr., Osvaldo (Orgs.). Assentamentos rurais: impasses e dilemas (uma trajetória de 20 anos). Brasília: Incra; Araraquara: Uniara, 2005, p. 389-404.
- BRASIL. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNERA, Governo Federal /IPEA**, Brasília - DF, junho de 2015.
- \_\_\_\_\_. **Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20/12/1996 – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1997.

DAMASCENO, M. N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política**. In: Therrien, J.; Damasceno, M. N. (orgs). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

FERNANDES, Bernardo M. O campo da Educação do Campo. IN: Molina, Mônica C. e Jesus, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2ª Ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. Revista de Cultura Vozes, nº 2, Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MST. **Caderno de Educação: Princípios da educação no MST**. nº8, 3ª ed. Brasília: 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## Capítulo 21

# Gestão escolar: um desafio na aprendizagem pública

*Neide Sandra Machado Freire Damasceno<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

Atualmente a Escola Pública anda desacreditada tanto na parte ou meios de aprendizagem como na gestão escolar; convém tomar atitudes que levem os indivíduos a se posicionarem como alguém capaz de aprender em qualquer entidade ou esfera desde que se trabalhe de maneira a oferecer oportunidades significativas no ato de aprender novas informações em que tornamos o conhecimento intelecto viável em qualquer canal que possa gerar uma legitimidade no ensino e aprendizagem real, onde se ofereça uma perspectiva de permanentes transformações no ato de adquirir novos saberes. Cabe a todos que fazem parte do processo educativo, buscar mecanismos de mudanças dentro das perspectivas educacionais no que diz respeito à efetivação da gestão democrática nas Escolas Públicas de todo país.

Para desenvolvimento desta pesquisa foi necessária uma melhor abordagem da história da vida dos profissionais e gestores.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC; Especialização em: Reengenharia de Projetos Educacionais - Linguística Aplicada - Faculdade de Selvíria (MS); Especialização em: Gestão Escolar, Área de conhecimento: Ciências Humanas - UFC; Especialização em: Gestão Governamental - UNILAB; Graduação em: Licenciado em Formação de Professores do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa - FECLESC - UECE.

No que se refere aos recursos, a priori, dialogamos com alguns teóricos da área da educação e gestores de escolas públicas na tentativa de compreender o mundo e o universo em que estão inseridos. Após analisarmos vários campos do saber, acabamos refletindo sobre os caminhos metodológicos que implica definições relacionadas à dimensão técnica da pesquisa sem perder de vista o seu significado político. Nesta busca, a gestão pública tem possibilitado a construção de novas vivências, o que nos chama atenção para um estudo voltado para a Psicodinâmica do trabalho a (PDT), em sua inscrição dejouriana, a partir de conceitos que examinam a relação organização do trabalho-trabalhador, a partir de duas dimensões: as de contexto e as de conteúdo. As dimensões de contexto (condições de trabalho, organização do trabalho e relações sociais de trabalho) representam uma espécie de “cenário” em que os aspectos psicodinâmicos são forjados e emergem. As dimensões de conteúdo, por sua vez, expressam os conceitos psicodinâmicos propriamente ditos e variam em torno dos seguintes condutores: carga psíquica, vivências de prazer-sofrimento, estratégias defensivas ou de enfrentamento, reconhecimento, dentre outros (DEJOURS, 1992; DEJOURS, ABDOUCHELI, JAYET, 1994; MENDES, 2007; BUENO E MACÊDO, 2012; SILVA, 2015).

Ao qual nos remete a chamar de gestão de política pública um trabalho que gere uma interação organizacional e relações sociais de trabalho e do ensino de qualidade que tem como preocupação no âmbito escolar ações de diferentes sujeitos: discentes, docentes e de toda a comunidade escolar que desenvolvem uma gestão de qualidade.

Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos e participativos, além de constar na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, Projetos de elaboração e execução onde tornem os discentes com direitos a igualdade e na busca de equidade para todos. A construção e implementação do Projeto Político

Pedagógico (P.P.P.) na escola deve ser compreendida por todos como um processo significativo e fundamental na escola, pois se configura num referencial de conquista da autonomia, no qual todos juntos possam conhecer melhor sua própria escola e também participar em todos os momentos na busca de uma educação de qualidade para todos que fazem parte da comunidade escolar.

Assim, o estudo propõe analisar e compreender as ações e os desafios na busca da gestão democrática da escola pública, principalmente no contexto em que vivemos, onde a escola acaba se distanciando do sentido real da democracia. De acordo com Paro (2006, p. 25), “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”. Dessa forma, podemos contribuir para o rompimento do autoritarismo que ainda acontece no interior das escolas e proporcionar uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma educação pública de qualidade.

## **2. Gestão democrática do ensino público e o âmbito dos sistemas municipais de ensino**

No campo de formulação e implementação de políticas de educação e de organização do trabalho educativo, a gestão é um processo que ocorre sob determinada organização política, constituída a partir da diversidade de relações que se desenvolvem a partir dos contextos institucionais internos e externos a qual se insere orientações, levando-se em conta a realidade de cada município. Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 3º, inciso VIII: O município foi incumbido de definir normas da gestão democrática do ensino público, então a inclusão do princípio da gestão democrática na Constituição de 1981, influenciada pelo clima dos movimentos pela redemocratização do país ocorreu juntamente com a ascensão do município à condição de ente federado, entidade com autonomia política, administrativa e financeira, a quem a Carta Magna

conferiu o direito de organização do sistema próprio de ensino. Desta maneira considera-se que as normas de gestão democrática estabelecidas pelos sistemas de ensino devem atender às peculiaridades locais, sem perder de vista a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e em conselhos escolares ou equivalentes, formados pela comunidade escolar. Recorrendo a Bobbio (1986), temos que o regime democrático é aquele dotado de um conjunto de regras e procedimentos visando à constituição de decisões coletivas, no qual está prevista e facilitada a mais ampla participação possível. Então, um processo de democratização “consiste no cumprimento cada vez mais pleno do princípio-limite da soberania popular [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 324).

O contexto se baseia nas bases legais que afirmam a gestão democrática do ensino público, que cada vez mais ganha oportunidades de engajamento e inclusão da defesa e participação da comunidade nas decisões sobre a vida institucional da escola. Há chances de uma grande aceitação para que a gestão seja descentralizada, onde deve haver a participação direta da população nos processos decisórios.

### **3. Os desafios da gestão escolar na aprendizagem pública**

Com as diversas mudanças sociais e tecnológicas surge um dos grandes desafios: gestão pública de qualidade deve acontecer pautada em um trabalho de equipe, ao qual denominamos ação coletiva; onde haja flexibilidade para adaptação das novas realidades e tecnologias que atendam a demanda de clientelas a serem beneficiadas.

Já em se tratando da formação, os sujeitos envolvidos no processo deve se comprometer a atuar, então surge outro desafio: a reorganização das estruturas que possibilitem a participação nos processos hierárquicos que possam lidar com parcerias que estabeleçam formas de relacionamento entre cidadãos capazes de

adquirir conhecimentos teorizados na busca de uma formação integral onde se incluam valores, atitudes, sentimentos e emoções, incluindo a participação da família que precisa estar ciente do processo de aprendizado.

A educação no contexto escolar é mais complexa e exige esforço redobrado na organização do trabalho. Os ideais da educação requerem um novo desafio – uma educação libertadora capaz de formar cidadãos críticos que possam transformar a realidade justa e acima de tudo “inclusiva”, onde a escola se volte à humanização onde se fortaleça cada vez mais a tripé escola-família-sociedade. Onde haja sempre a satisfação profissional que promova bons motivos pela vontade de trabalhos sob a ótica da habilidade social, onde tudo seja compartilhado com laços de parceria e momentos prazerosos de estímulo e interação, com resultados esperados pela escola como uma educação de qualidade e humanidade. Outro aspecto para democratizar a gestão educacional, é necessário que tanto a escola como sociedade exerçam o direito de informação e participação dentro da administração, deve haver espaço principalmente para se planejar em busca de ações que gerem resultados positivos para que haja transformações sociais.

Desta forma no ato da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (P. P. P.) conceber de forma organizada e com a participação de toda a comunidade escolar; sem fugir de um trabalho executado a margem de uma coletividade.

#### **4. O papel e a formação do gestor**

Sendo o gestor o articulador dentro de um ambiente que requer diálogo e participação para melhor desenvolver o trabalho dos profissionais; visando o sucesso do processo educativo, retratamos a importância da formação gestora dentro de uma abordagem que permita a participação de todos envolvidos no processo.

Somos sabedores de que existe a carência nas formações de gestores e este entendimento nos faz refletir sobre a que processo formativo levou a uma educação participativa e de qualidade.

O movimento pela melhoria da prática dos gestores na escola exige maior competência de administradores, já que os gestores escolares passam a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais são capacitados tende a se tornar livre e conceitual, esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. E até onde infelizmente a maioria das escolas sofrem influências inclusive dos gestores políticos do município.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis.

Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas. No contexto das instituições de ensino superior, entretanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares. Portanto, os sistemas de ensino têm como tarefa a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

É evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola possa ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. De pouco



adiantam a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadoras, caso os mesmos não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação deve ser constituída de um processo aberto, de formação continuada e permanente.

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados dessa ação são tão sérios, que em termos individuais, organizacionais e sociais, não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes da formação em cursos de Pedagogia, Licenciatura e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino.

## **5. Dimensões técnicas e suportes de desenvolvimento do ensino docente / discente**

A metodologia tem como objetivo principal privilegiar a aquisição do saber, desenvolvida numa perspectiva integralmente qualitativa, aquela que lida com a compreensão dos fenômenos sociais como seu principal conteúdo de maneira ancorada na fala dos sujeitos, sobre as suas vivências, vinculado as realidades sociais

no qual o ambiente está inserido, levando-se em conta o esforço dos gestores ao reconhecer os conteúdos através de uma compreensão da realidade. Assim, não se trata de saberes dogmáticos, mas de uma investigação expressa a partir das concepções onde se possa gerar a aprendizagem espontânea.

Na verdade, os métodos aqui utilizados não partem de um saber artificial nem de um saber opressivo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, onde o trabalho docente se dará em relação à experiência na busca de novas informações, tendo os professores como mediadores do conhecimento e gestores como um apoio, a postura dos processos pedagógicos inseridos neste ano. Não existe uma concepção pior, ou melhor. Apenas concepções que a partir de conteúdos possam gerar um aprendizado com a participação de todos.

## **6. Propostas para uma política pública para uma gestão de participação e qualidade**

A implementação de um projeto de gestão democrática leva a uma ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e propõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino.

A proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão. Entre as décadas de 1960 a 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar, tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no setor privado.

Segundo Vianna (1986) nessa época, “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado à democratização da gestão foi muito debatido na luta pela constituinte de 1988, data da promulgação da constituição brasileira que consagrou o princípio da “gestão

democrática do ensino público”. Na década de 1990, a gestão da escola e em especial o trabalho do gestor escolar.

Enquanto Lei Complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Com esta lei, a educação passa por grandes mudanças e passa por resguardar os princípios constitucionais, inclusive, de gestão democrática.

Essas explicações teóricas nos levam a um objetivo de promover a equidade na educação por intermédio de uma gestão participativa e democrática. Como vimos a efetivação de uma gestão democrática é sempre processual e, portanto, permanente vivência de aprendizado. É um processo eminentemente pedagógico, que envolve, entre outros, o conhecimento da legislação e a participação nas modalidades de provimento ao cargo de dirigente escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação. Dentre os principais mecanismos, o Projeto Político Pedagógico é imprescindível para a elaboração de uma proposta pautada nos trâmites democráticos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigos 13 e 14, a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da educação. Com tais dispositivos, a lei dá um realce ao papel da escola e dos educadores na construção de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, as diretrizes dos Estados e municípios e capazes, ao mesmo tempo, de levar em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino.

Tudo depende do contexto de uma determinada escola autônoma, onde as relações pedagógicas são humanizadas. Cada proposta ou projeto pedagógico retrata a identidade da escola, daí a importância de construí-lo com a participação de todos que fazem parte da educação. Para que os mecanismos de participação como o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar tenham resultados benéficos e fortaleça a gestão democrática da escola, é

preciso que antes seja analisada minuciosamente a verdadeira função social da educação e da escola que se pauta na “preparação do cidadão para sua inserção na sociedade, na qual viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana” (MORRETO, 2005, 73).

O projeto de educação deve considerar os alunos como seres pensantes e que trazem uma história de vida, a ser desenvolvido nas escolas; tem que estar pautado na realidade, visando sua transformação, na medida em que se compreende que este não é algo pronto e acabado.

## **7. Considerações**

Levando-se em consideração compreender as vivências de servidores públicos no contexto de mudança de modelos gerenciais, à luz da PDT, a pesquisa alcançou seu objetivo por meio das análises realizadas. As vivências foram compreendidas: mudanças nas variáveis de contexto e nas variáveis de conteúdo. No tocante às mudanças nas dimensões de contexto, tem-se na dimensão condições de trabalho que os aspectos físicos são considerados de maneira valorativa (positiva ou negativa) pelos trabalhadores. Com relação às mudanças na organização do trabalho, estas conduzem à compreensão de que as implantações de novos modelos de gestão exigiram o ajustamento ao princípio da formalização, tem como prioridade o planejamento. Com relação às mudanças, elas são notáveis e percebidas positivamente na hierarquia. Contudo, percebe-se que há dificuldades, mas isso gera motivação. No que tange à dimensão, estratégias de uma gestão escolar que tende a ofertar desafios da aprendizagem pública, necessita de implementação nos processos democráticos aonde venham gerar aprendizagem conforme o ensino, com transformações e abordagens para tornar possíveis as mudanças organizacionais baseadas no sistema de ensino de cada município, onde possamos refletir com um novo olhar para a educação

política de qualidade e de sucesso. Um dos pontos mais difíceis é a forma de gerir uma educação igualitária, mas a partir do momento em que gestores usam a tríade: escola / família / gestão, se torna mais fácil contemplar uma política educativa baseada numa administração que envolve participação com qualidade que depende do engajamento de todos que fazem a comunidade escolar.

## Referências

- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.
- BOBBIO, Norberto (1986) – **Uma análise de “O Futuro da democracia”**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Ed. Scielo, 1986, p. 171, vol. 26, nº 4.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário da política**. Tradução Carmen C. Variale et al. 12. Ed. Brasília, DF; Editora UnB, 2004. 2v.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996.**
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 8 jul. 2011.
- DEJOURS, 1992; DEJOURS, ABDOUCHELI, JAYET, 1994; MENDES, 2007; BUENO E MACÊDO, 2012; SILVA, 2015. **Psicodinâmica do Trabalho - Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, MEC 1970 e 1980.*

MACHADO, Ozeneide. **Novas práxis educativas no ensino de ciências.** In: CAPELETTI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). Formação de educadores-pesquisas e estudos qualitativos. São Paulo: Olho d'água, 1999.

MORRETO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

QUINTAS, Leonora Pilon, **Texto: O Projeto Pedagógico na Gestão Democrática.**

TRES, Janialy Alves Araújo. **Desafios do Gestor Escolar para a mudança Organizacional das Escolas.**

VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola.** São Paulo: EPU, 1986.

## Capítulo 22

### O ensino superior e as possibilidades vindas com a inovação

*Erivania Gonçalves da Silva*<sup>1</sup>

*Bruno Nunes Oliveira Rocha da Silva*<sup>2</sup>

*Maria Claudia Araújo da Silva*<sup>3</sup>

#### 1. Introdução

O ensino superior no Brasil vem sendo alvo de muitas discussões, em que busca compreender o seu funcionamento, como também o alcance de resultados significativos no processo formativo dos educandos. Assim, requer das Instituições de Ensino Superior uma conduta diferenciada, como também a educação seja ofertada com qualidade.

O mercado de trabalho exige cada vez mais a presença de profissionais qualificados, que possa suprir os seus anseios, e instalar no mercado novos produtos, com a finalidade de propiciar uma melhor qualidade de vida para as pessoas.

A formação superior é de grande importância, em que possibilita ao acadêmico condições para atuar no mercado de trabalho, construindo conhecimentos específicos, primeiramente

---

<sup>1</sup> Especialista em pela Educação Matemática pela Universidade Estadual do Cariri – URCA

<sup>2</sup> Especialista em Engenharia e Segurança no Trabalho pela Universidade Severino Sombra.

<sup>3</sup> Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco.

no embasamento teórico, e consecutivamente nas atividades práticas.

Muitos questionamentos surgem acerca do processo de mediação no ensino superior, tais como: Como posso realizar uma prática docente motivadora? Quais os procedimentos a serem realizados para aproximar os acadêmicos da realidade profissional em que estes estão se preparando? Estas e outras perguntas são constantemente realizadas por docentes no ensino superior, em que requer a análise destas, para estas inquietações sejam solucionadas.

As possibilidades para realização de uma prática docente significativa no ensino superior são variadas, em que requer do mediador uma conduta investigativa, como também reflexiva, para que as problemáticas existentes em sala de aula possam ser solucionadas, propiciando aos acadêmicos condições para o desenvolvimento de saberes na sua futura área de atuação profissional.

Quando o acadêmico é estimulado para realizar pesquisas, este passa a desenvolver a aproximação com uma ou mais áreas que se encontram em sua formação, já que os cursos superiores abrem um leque de oportunidades para o acadêmico atuar futuramente.

Este trabalho tem como finalidade analisar a prática docente no ensino superior e as possibilidades para construção do conhecimento profissional. Sendo desenvolvido por meio da realização de pesquisas em diferentes recortes científicos.

## **2. A Educação Superior**

A educação superior veio a ser um avanço no país, já que permitiu a profissionalização dos cidadãos, como também o fornecimento de recursos e atendimento especializado, propiciando uma melhor qualidade de vida.



O ensino superior passou por mudanças, em que se adaptou as novas tecnologias, para permitir uma formação plena, onde o educando desenvolve-se habilidades e competências essenciais para realização de suas atividades.

O ensino superior apresenta em seu processo histórico marcado pelo império, em que as primeiras universidades encontravam-se nas capitais, como também, era de acesso apenas para uma pequena minoria. No entanto, ao longo dos anos o ensino superior se popularizou, permitindo ao acesso para pessoas da classe social média e baixa.

Por sua vez, Therrien (2003: p.3) ressalta que:

“A docência como “gestão pedagógica/ética da matéria procede através de uma racionalidade interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação. A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios do conhecimento/compreensão do universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros.

A educação é crucial para a formação da sociedade, e o ensino superior possibilita o alcance de resultados positivos, tanto nas relações profissionais como sociais.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), nas universidades ainda paira docentes ainda despreparados, apesar de terem uma vasta experiência na carreira docente, mas estes não têm domínio sobre como incentivar os acadêmicos a realizarem descobertas, a terem uma conduta investigativa em sua área de formação, em que acaba resultando na desmotivação dos acadêmicos.

### 3. A prática docente

Para a educação superior alcançar resultados positivos, é relevante que o mediador esteja qualificado, realizando em sala de aula o suporte adequado, instruindo de forma diferenciada, e respondendo questionamentos dos acadêmicos. Como também, o mediador deve estimular na realização de descobertas no mundo acadêmico, para que estes sujeitos promovam mudanças.

Para Leite (2001: 103), é relevante compreender o processo de aquisição do conhecimento, em que:

O conhecimento é vivo, não-linear, é movimento e, por isso, imprevisível e incerto. Precisa ser feito e reconfigurado. A conjugação de diferentes variáveis constrói o conhecimento vivo. Essa conjugação de variáveis, diferentes para cada momento, participantes ou território – sala de aula, laboratório, campo da prática –, é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidas à reflexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica. Ela sempre será nova a cada conjugação de variáveis, mesmo respeitando-se a epistemologia do campo de conhecimento de cada carreira profissional. A incerteza reside em duvidar das certezas tidas como verdades, em pensar e re-significar o conhecimento em cada uma de todas as relações possíveis (Leite, 2001, p. 103)

A prática docente necessita compreender os aspectos existentes em seu meio, possibilitando a inclusão do acadêmico no processo de aprendizagem, em que este esteja apto a participar de discussões, como também propor sugestões, e não simplesmente estar em sala de aula sem manifestar suas ideologias.

Para Franco (2009), é nas universidades que os indivíduos irão se desenvolver profissionalmente, construindo saberes

relevantes para execução de atividades laborais que exigem certo grau de conhecimento, possibilitando alcançar os princípios estabelecidos, como também realizar procedimentos diferenciados, que venham a contribuir no mercado de trabalho e para a vida das pessoas.

#### **4. A inovação na prática pedagógica**

No ambiente escolar se faz necessário que o docente tenha uma postura diferenciada, que leve para sala de aula possibilidades que permitam a construção de conhecimentos para atuação profissional. Segundo Lojkin (2002, p. 77), ressalta que:

Uma das características da revolução tecnológica é a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, no qual, trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de se distinguir em separado. Assim, microeletrônica, as telecomunicações, a optoeletrônica e os computadores são todos integrados nos sistemas de informação.

A partir da revolução tecnológica foi possível aprimorar a utilização de instrumentos que facilitassem a execução de atividades laborais, como também em sala de aula no processo de mediação, em que os docentes passaram a ter acesso a instrumentos modernos favorecendo o alcance de informações variadas, como também apresentação de informações de forma diferenciada, como é o caso da utilização dos seguintes instrumentos: data show, computador, microscópio, entre outros recursos que atualmente encontram-se disponíveis no ambiente escolar.

Outro ponto de partida foi à concepção de ensino que correlata com as afirmativas de Shulman (1987), em que o processo de ensino envolve a apresentação de pressupostos

teóricos, e consecutivamente a realização da prática para que estes sujeitos possam compreender melhor sua futura área de atuação.

Perante este enfoque, a inovação na prática docente envolve a utilização de recursos variados, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, não envolve apenas um recurso a ser utilizado, mas diante da diversidade, deve-se planejar, para que os resultados possam ocorrer significativamente.

## **5. A preparação para o mercado de trabalho**

O mercado de trabalho encontra-se em constante transformação, o que requer a presença de profissionais preparados.

De acordo com Flori, (2004, p. 2):

Mesmo em períodos de crescimento econômico e queda dos níveis de desemprego global, o desemprego juvenil não diminui, pelo menos não na mesma proporção, sendo também comum à sua expansão nestes períodos. No Brasil, a taxa de desemprego do jovem nos últimos vinte anos é de 13,39%, e a do adulto e idoso, 4,48% e 1,15%, respectivamente.

Buscando refletir sobre as considerações do autor, com os desafios que se encontra no mercado, seja na permanência das organizações, como dos colaboradores, a inserção de jovens no mercado tem se tornado difícil, bem como a reintegração de pessoas com idade superior a 40 anos, em que na maioria das vezes estes acabam desenvolvendo atividades em condições precárias, como também atividades consideradas inferiores ao nível de escolarização destes (em alguns casos).

Com os avanços que vem ocorrendo no mercado de trabalho fez crescer a demanda por maior escolarização, em que se passou a exigir a presença de profissionais qualificados para realizarem determinadas atividades. Tal exigência vem das indústrias, dos grandes comércios, em que requer a presença de

profissionais que possam executar atividades e gerir organizações com conhecimentos específicos, propiciando o seu crescimento.

A tabela abaixo apresenta a participação de admitidos por grau de escolaridade:

**Figura 01:** admitidos por grau de escolaridade no Brasil nos anos de 2012 e 2013

Ano	Tipo de Admissão	Analfabeto	Até fundamental completo	Ens. Médio incompleto	Ens. Médio completo	Ed. Sup. Incompleta	Ed. Sup. Completa <sup>1</sup>	Total
2012	Primeiro Emprego	12,4	12,4	23,7	14,7	15,3	17,8	15,2
	Reemprego	83,0	82,3	71,2	79,3	74,8	69,9	78,3
	Outros	4,5	5,3	5,1	6,0	9,9	12,3	6,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2013	Primeiro Emprego	11,4	12,8	23,7	14,7	15,5	20,3	15,6
	Reemprego	84,2	81,9	71,6	79,5	75,2	67,7	78,0
	Outros	4,4	5,3	4,7	5,8	9,3	12,0	6,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: DIEESE, 2014.

No mercado de trabalho se faz necessário a presença de profissionais qualificados, para que estes venham suprir as necessidades existentes neste meio. A formação superior permite ao indivíduo a construção de saberes, como também a prática de vivências, em que permitirá relacionar os conhecimentos universitários em sua execução na prática.

## 6. Conclusões

A inovação no ensino superior possibilita o alcance de resultados positivos, perante a formação de profissionais mais criativos, ativos, críticos, reflexivos, o que veio a contribuir no mercado de trabalho, por meio da criação de produtos que venham a propiciar uma melhor qualidade de vida.

A docência no ensino superior exige que o mediador seja detentor do saber, estimulando os sujeitos em formação na realização de descobertas. É essencial que na universidade o

educando passe a ter contato com a realidade de sua futura área de atuação, em que venha a permitir a construção de uma conduta investigativa e ativa.

Estar preparado para atuar no mercado de trabalho é fundamental, e o ensino superior permite compreender desde as teorias que envolvem o processo de relações humanas, matemática, física, entre outras áreas e aspectos que influenciam e contribui na realização de atividades laborais.

## Referências

- DIEESE. **O mercado de trabalho formal brasileiro: resultado da RAIS 2012**. São Paulo: DIEESE, mar. 2014. (Notas Técnicas, 133). Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec133Rais.pdf>>.
- FLORI, P. M. **Desemprego do jovem no Brasil. Anais do Congresso da Associação Latino Americana de População**. Caxambu, Minas Gerais, 2004. Disponível em: [http://prejal.oit.org.pe/docs/ros/200711160015\\_4\\_2\\_o.pdf](http://prejal.oit.org.pe/docs/ros/200711160015_4_2_o.pdf)
- FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. **Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento**. Pelotas: UFPel, 2009.
- LEITE, Denise. **Conhecimento social na sala de aula universitária e a auto formação docente**. In: MOROSINI, Marília Costa. (org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. Ed. Brasília: Plano, 2001.
- LOJKINE, J. **A revolução informacional**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHULMAN, L.S. **Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma**. Educacional de Havard, 57, 473-482. 1987.

**THERRIEN, J.; LOYOLA, F. A Epistemologia do Saber dos Docentes. Seminário sobre os fundamentos e debates contemporâneos a propósito do saber dos docentes. Texto Mimeo. UFC - março-2003**

## Capítulo 23

### Formação superior e inovação na prática

*Soraia Kaline Delmondes<sup>1</sup>*

#### 1. Introdução

A prática docente ao longo dos anos vem passando por mudanças, em que o mediador tem que se adaptar as necessidades dos educandos, e do mercado de trabalho, para que estes ao concluírem o ensino superior possam estar aptos a desenvolverem as atividades a que lhes competem. E a mediação reflete sobre o processo de aquisição do conhecimento.

Uma das maiores dificuldades que se faz presente nas universidades é a presença de docentes despreparados para execução de suas atividades em sala de aula, comprometendo o processo de aprendizagem dos acadêmicos, levando a desencadear baixos rendimentos, sendo toda esta problemática resultante da ausência de formação continuada, que vem a comprometer a formação dos acadêmicos/profissionais.

O mercado de trabalho a cada dia exige a presença de profissionais qualificados, que venham a suprir as suas necessidades, criando e inovando no desenvolvimento de produtos e serviços, em prol de uma melhor qualidade de vida para todos.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina-PE. E-mail: [soraiakd2012@hotmail.com](mailto:soraiakd2012@hotmail.com)



O acadêmico no ensino superior desenvolve habilidades e aptidões a serem exercidas nas organizações, o que requer destes o domínio de conhecimentos apresentados ao longo do curso. Por sua vez, estes devem estar em constante aprendizagem, como também necessitam ser incentivados na realização de descobertas em seu processo de aprendizagem.

A prática docente no ensino superior requer conhecimentos específicos acerca da competência trabalhada, como também ter fundamentos pedagógicos para contribuir no processo de ensino e aprendizagem. O que vem a ser relevante uma formação para docentes no ensino superior centrada na prática pedagógica, para que o processo de mediação venha a acontecer com êxito.

Por meio da formação pedagógica é possível o docente universitário desenvolver seu papel em sala de aula com maior excelência, contribuindo no desenvolvimento de sujeitos ativos, críticos e reflexivos acerca do universo cinético.

O presente estudo tem como finalidade compreender a prática docente no ensino superior na formação profissional, como reflexo do êxito no desenvolvimento educacional. Caracteriza-se o estudo como pesquisa de cunho bibliográfico embasado em autores como, entre outros.

## **2. A educação superior e avanços na profissionalização**

Para atuação docente no nível superior, é necessário cumprir exigências previstas nos instrumentos regulatórios, em especial diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.326/96 – LDB, em que apresenta os cursos de licenciaturas e de graduação plena:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

É importante compreender que a formação docente para atuação no ensino superior passa a ser bem explanada no Art. 66 da LDB define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Assim, para atuação universitária é necessário que o docente tenha algum curso de especialização na área, em que possibilite este atuar de forma significativa.

Com a ausência da formação dos docentes para atuação no ensino superior compromete durante o processo de mediação, já que não foram tratados assuntos específicos de didáticas na modalidade, ou este não apresenta grandes interações com informações diversas.

É cabível destacar que o conceito que envolve o desenvolvimento profissional de professores, “Implica em melhorar a capacidade de controle sobre as condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente”. (OLDROYD HALL, 1991: 3, citado por GARCIA, 2009, 138). Assim, o aperfeiçoamento dos saberes é indispensável para atuação no ensino superior, de forma que possibilite despertar nos educandos o interesse na realização de constantes descobertas, como na realização da apresentação de informações que possam estar contribuindo para o processo de formação dos acadêmicos para uma atuação que contemplem a realidade do mercado.

Por sua vez, encontra-se interligado com a formação “se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento de docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade”. (VEIGA, 2010, p.16).

A conceituação do termo profissionalização é apresentado como um “processo de aquisição de características e capacidades específicas da profissão” (VEIGA et al, 2005, p. 27). Com base neste enfoque, percebe-se que tanto a formação como a profissionalização encontram-se interligadas, de forma complementar.

### **3. O mercado de trabalho e a necessidades de profissionais qualificados**

Com a modernização, a expansão da indústria e comércio a presença de profissionais qualificados passou a ser uma exigência, para que estes pudessem suprir as necessidades do mercado. Assim, as demandas passam a ser decorrentes: “do mundo em acelerada mudança, o impacto do desenvolvimento tecnológico, as novas formas de organização e configuração empresarial, novos produtos e serviços e novos processos de trabalho” (CHIAVENATO, 2014, p. 84).

Por sua vez, por meio destas mudanças veio a desencadear em reflexos na força do trabalho, como também diante das competências e habilidades necessárias para a execução das atividades. Passando a ser de grande importância a qualificação profissional, para uma atuação significativa no ambiente laboral, por meio de treinamentos “as empresas não podem escolher se treinam ou não seus empregados, porque as pessoas são admitidas com qualificações genéricas e toda empresa tem suas peculiaridades” (LACOMBE, 2011, p. 379).

Estas considerações podem e devem ser incorporadas ao contexto educacional, já que as transformações que ocorrem na sociedade, no mundo do trabalho, implicam na atuação docente, sendo necessário que o mediador esteja em constante processo de aperfeiçoamento.

As organizações necessitam incentivar os trabalhadores a se qualificarem. Segundo Clein, Toledo e Oliveira (2013) ressaltam

que as organizações devem ofertar cursos para os colaboradores, em que estes possam contribuir para atuação profissional. Neste contexto, procurando interligar as atividades desenvolvidas no ambiente escolar é necessário que a instância municipal, sendo esta responsável pela execução das políticas públicas destinadas a educação, procure fornecer aos educadores cursos de capacitação, cursos livres, especialização, que favoreça o aperfeiçoamento de saberes, para que estes sejam colocados em prática e contribua para o alcance de uma educação de qualidade.

É cabível destacar que a qualificação profissional ocorre nas mais variadas formas, conforme destaca Vidigal (2012, s/p):

- Educação formal e informal: A educação formal é realizada por meio do aprendizado escolar e universitário, cuja atuação ocorre de forma intencional e com objetivos determinados. A educação informal, de modo divergente, é obtida por meio da observação, fora do sistema formal de ensino e até mesmo pela educação autodidata.
- Cursos profissionalizantes/livres: Essa forma de qualificação, bastante incentivada no Brasil, tem por características a curta duração e o rápido preparo técnico.
- Treinamento dentro da empresa/organização: O treinamento realizado pela própria empresa e no local de trabalho é benéfico para os empregadores na medida em que qualificam seus funcionários com conhecimentos específicos ao ofício designado, investimentos com recursos próprios.

Perante este enfoque, não existe uma única forma de aperfeiçoar os saberes, mas inúmeras possibilidades, em que requer também a motivação por parte do mediador, para que este possa executar suas atividades de forma diferenciada.

#### **4. O docente no processo de formação do acadêmico**

A atuação docente reflete sobre a formação profissional do acadêmico, em que este irá apresentar as informações, como

também incentivar na realização de descobertas. A utilização de procedimentos metodológicos diferenciados no ensino superior é essencial, para que os acadêmicos tenham acesso às informações de forma diferenciada, como também possam aprimorar seus saberes.

Neste contexto, é relevante compreender a política institucionalizada acerca do desenvolvimento profissional, apresentando como desafio a superação da “concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente”. (DILLON-PETERSON, citado por GARCIA, 2009, 139).

No ensino superior é relevante a formação continuada, para que o docente saiba lidar com as limitações existentes, já que o método de ensino necessita ser o mais claro possível, para facilitar a apropriação das informações. Quando as informações são apresentadas de forma complexa limita o acadêmico, em que muitas vezes acaba não compreendendo a informação repassada.

A docência no ensino superior requer a presença de profissionais mediadores com uma conduta diferenciada, em que proporcione o estímulo do desenvolvimento da aprendizagem, em que o acadêmico possa sentir-se motivado a realizar descobertas dentro e fora da sala de aula.

É cabível destacar que as instituições de ensino superior são questionadas acerca de sua identidade profissional, perante a atuação dos docentes, em que necessita ser apreendida, por meio da realização de reflexões, permitindo a construção de saberes a serem colocados em prática. Para Pimenta e Anastasiou (2002) no processo de profissionalização passa a envolver os sujeitos que se encontram presentes neste meio, sendo estes possuidores dos saberes, com demandas específicas, sendo necessário os formadores estarem preparados para anteder tais necessidades.

As universidades e instituições de ensino superior quando ofertam um ensino de qualidade, estas levam em consideração variados aspectos tais como: organização do espaço físico escolar,

recursos didáticos utilizados, profissionais qualificados, entre outros.

## **5. As tecnologias no ensino superior**

Por meio das tecnologias no processo educativo o docente leva para sala de aula informações relevantes, em que o acadêmico passa a compreender, discutir, e refletir acerca destas, como também a sua aplicabilidade. As tecnologias na educação devem ser vista como uma forma de ampliar conhecimentos, em que o sujeito desenvolverá uma conduta investigativa.

Com base nas considerações de Masetto (2003, p. 14), ressalta que:

... os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior.

O docente deve levar para sala de aula informações que realmente venham a contribuir para o processo de assimilação. As tecnologias incentivam os acadêmicos a ingressarem no mundo da pesquisa, da investigação acerca das temáticas que se fazem presente em seu cotidiano, apresentando propostas a serem realizadas na sociedade.

O ensino superior é uma etapa em que o sujeito passa a desenvolver saberes, para atuar no mercado de trabalho, o domínio acerca da utilização das tecnologias é de suma, para que se possa alcançar o êxito em sua atuação, por meio da utilização de programas, sistemas, máquinas, entre outros recursos.

De acordo com Andrade (2003, p.58):

A tecnologia na educação não é simplesmente um moldar de equipamentos com programas específicos, ou para transmitir conteúdos didáticos ou para deixá-la sob dependência de um ensino mediado por máquinas.

Nas instituições de ensino superior, é relevante a adequação do espaço físico, para que este possa suprir as necessidades informacionais dos sujeitos em desenvolvimento, por meio da presença de laboratórios de informática, como também laboratórios específicos para cada curso, diante de da necessidade da realização de experiências.

Segundo Moran (2000), por meios das tecnologias possibilita realização da ampliação das informações a serem apresentadas em sala de aula, como também favorece na realização de descobertas seja presencial como virtual. No entanto o desafio da educação não envolve apenas a utilização dos recursos tecnológicos, mas da necessidade de refletir das possibilidades de sua utilização no processo de formação.

Os acadêmicos necessitam ter contato direto com a realidade de sua futura área de atuação, contextualizando a teoria vivenciada em sala de aula durante a realização da prática. Aproximar o acadêmico de sua realidade formativa é essencial, como também desenvolver em sala de aula momentos de expansão do saber, com discussões, e apresentação de informações.

## **6. Conclusões**

A docência no ensino superior requer do mediador uma postura diferenciada, para que se possa alcançar o êxito no processo de mediação. A formação continuada é essencial para atuação docente, permitindo a reflexão das necessidades existentes em sala de aula, como também a discutir medidas voltadas para intervir em sala de aula.

O mercado de trabalho necessita de profissionais qualificados, e o ensino superior deve favorecer condições para estes sujeitos desenvolverem conhecimentos e habilidades. A utilização das tecnologias no processo de mediação contribui para assimilação das informações repassadas, como também motiva o acadêmico na realização de descobertas.

Diante do estudo realizado, possibilitou perceber a necessidade de uma análise mais aprofundada acerca da docência no ensino superior, diante do desenvolvimento profissional, em sua formação e profissionalização, possibilitando contribuir no fortalecimento da necessidade da inovação e investigação da docência no ensino superior.

## Referências

- ANDRADE, P. F. Aprender por Projetos, Formar Educadores. In: VALENTE, José Armando (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: Nied, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96**.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4 ed. São Paulo: Manole, 2014.
- GARCIA, C.M. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Porto Editora, LDA. Porto. 1999.
- LACOMBE, F. J. M. **Recursos Humanos: Princípios e Tendências**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VEIGA, I. P. A. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, São Paulo: Papirus editora, 2010.



VIDIGAL, Cláudia B. R.; VIDIGAL, Vinícius G.; **Investimento na qualificação profissional: uma abordagem econômica sobre sua importância.** 2012.

## Capítulo 24

# A importância da música no desenvolvimento de atividades psicomotoras na educação infantil

*Adriana do Nascimento Pereira<sup>1</sup>*

### **Introdução**

As dificuldades de aprendizagem cognitiva, socialização, equilíbrio, coordenação, espontaneidade, geralmente iniciam-se na infância. São nos primeiros anos de vida que a criança começa a participar de atividades que requerem as capacidades de pensar, raciocinar e se expressar.

Trabalhando com crianças da educação infantil, encontramos algumas dificuldades como coordenação motora, equilíbrio, dificuldades na linguagem, dificuldades de socialização, ritmo, dificuldades de se localizem no espaço, dentre outras.

Acreditamos que esses problemas podem ser decorrentes do pouco tempo dedicado a atividades que desenvolvam estas habilidades, tanto na escola, principalmente nas etapas da Educação Infantil – creche e pré-escola, como também, às vezes, por falta de acompanhamento dos pais ou mesmo excesso de cuidado destes que se traduzem na ou falta de experiências corporais na primeira infância.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia

Esta pesquisa tem a proposta de, no âmbito escolar, trazer uma discussão sobre outros olhares acerca da educação na pré-escola, onde haja espaço para a psicomotricidade e onde haja interesse em se aprofundar nas questões sobre a construção do eu-corporal, a estruturação do esquema corporal, lateralidade direcionalidade, do aluno, na perspectiva da integração psicomotora, afetiva e cognitiva, tendo em vista a importância da interdisciplinaridade, quando consideramos que o ser humano é uno, indivisível.

Acreditamos ser importante que o/a professor/a da pré-escola considere a necessidade de desenvolver a educação da criança na sua totalidade e para tanto, é essencial observar sua evolução psicomotora que é base para aquisições não só na construção do eu-corporal, mas também na evolução efetiva e cognitiva.

Cremos tratar-se de um tema relevante, pois a recorrência de problemas na área do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, está presente no contexto escolar, além de ser significativa a falta de motivação por parte dos professores em considerar a necessidade de prevenção desde pré-escola. Percebemos, entretanto a receptividade dos professores à atividades que contenham música, portanto pensamos ser possível aliar a música, já de alguma forma presente na escola, com os elementos da psicomotricidade.

Neste contexto propomos um estudo na área da educação psicomotora, por ser esta a área dentro da psicomotricidade que tem o objetivo de prevenir distúrbios/problemas de desenvolvimento psicomotor. A pesquisa tem, portanto, os seguintes objetivos:

- ✚ Discutir a importância da música para o desenvolvimento psicomotor em crianças na pré-escola.

- ✚ Pesquisar estratégias para trabalhar a estruturação espacial e temporal através da música.
- ✚ Refletir sobre o papel do professor na utilização da música no desenvolvimento psicomotor.

## 1. A construção do eu corporal, do tempo e do espaço

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar do outro, para sentir diferenças entre as coisas. Ela passa a distinguir-se em relação ao outro e aos objetos circundantes, observando-os, manuseando-os.

Segundo Shinca (1991) a expressão “esquema corporal” nasceu em 1991 com o neurologista Henry Head, tendo um cunho essencialmente neurológico. O autor salienta que o córtex cerebral recebe informações das vísceras, das sensações e percepções táteis, térmicas, visuais, auditivas e de imagens motrizes, o que facilitaria a obtenção de uma noção, um modelo e um esquema de seu corpo e de suas posturas. Shinca citou Head (Id) afirmando que o esquema corporal armazena não só impressões presentes como também passadas.

É através do corpo, portanto que se materializa a diversidade de formas de ser e viver no mundo, é através dele que se estabelece contato com as entidades do mundo que se engaja no mundo, que se compreende os outros. O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais.

Uma grande preocupação para todos aqueles que lidam com crianças deveria ser ajuda-las a usar seu corpo para apreender os elementos do mundo que as envolve e estabelece relações entre eles, isto é, auxiliar a desenvolver a inteligência na sua totalidade: a cognitiva, psicomotora e efetiva.

É necessário, também que o educador auxilie seus alunos no sentido de fazê-los centrarem sua atenção sobre si mesmos para uma maior interiorização do corpo. A interiorização é um fator muito importante para que a criança possa tomar consciência de seu esquema corporal. Pela interiorização, a criança volta-se si mesma, possibilitando uma automatização das primeiras aquisições motoras. A criança que não consegue interiorizar seu corpo pode ter problemas tanto no plano gnosiológico, como no prático (LE BOULCH, 1990).

Le Boulch (1990) afirma ainda que esta interiorização torna possível uma dissociação de movimentos que permite um maior controle das praxias. No plano gnosiológico, percebemos que a interiorização garante uma representação mental do seu corpo, dos objetos e do mundo em que vive.

Esta representação mental é responsável pelo aparecimento do membro fantasma. O membro fantasma é a ilusão de que um membro amputado ainda está presente suas sensações de presença, de volume, de movimento. No lugar do membro a pessoa sente dor, frio, enfim, sente sua ligação com o resto do corpo.

Um esquema corporal organizado permite a uma criança se sentir bem, na medida em que tem domínio sobre seu corpo, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar objetivos por ela definidos. Ela deve ter o domínio do gesto e do instrumento que implica em equilíbrio entre as forças musculares domínio de coordenação global, boa coordenação óculo-manual e estruturação espaço temporal.

## **2. Estruturação espaço - temporal**

A estruturação espaço - temporal é importante para a adaptação do indivíduo ao mundo em que vive, pois permite que ele não só se movimente e reconheça-se no espaço, mas também organize e situe seus gestos e partes de seu corpo nos espaços de

sua vida cotidiana. Ela corresponde à organização intelectual do meio e está ligada à consciência, à memória e às experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Segundo Tasset, apud Shinca (1991, p. 13) “a estruturação espacial é a orientação, a estruturação do mundo exterior referindo-se primeiro ao seu referencial, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento”.

Para a construção das noções espaciais, a criança dispõe de duas atividades motoras essenciais: apreensão e a locomoção. Apreensão permiti-lhe segurar, tocar, jogar e em seguida pegar os objetos que estão ao seu alcance. A locomoção, isto é, a conquista do deslocamento, vai aumentar consideravelmente seus espaços e dar-lhe uma nova perspectiva do mundo dos objetos (LE BOULCH, 1988).

O espaço é o primeiro lugar ocupado pelo corpo e no qual se desenvolvem os movimentos do corpo. Um espaço postural pela estação sentada, depois a estação de pé permite recolher informações cada vez mais numerosas até a descoberta do objeto. O espaço se tornará um espaço de configuração definido os limites da exploração através da manipulação. A locomoção permitirá o campo de ação a novas descobertas com mais profundidade.

Segundo Piaget, apud Monteiro (2003, p63), “nos primeiros meses de vida o espaço na criança é muito restrito, limitando-se ao campo visual e às suas possibilidades motoras”.

É importante salientar que quando falamos em estruturação espacial e temporal em separado, o fazemos em nível organizacional. Pois na realidade eles são indissociáveis. Um se encaixa no outro; vivemos em um tempo que está relacionado sempre a um espaço vivido.

A estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas.

Através de um verdadeiro trabalho mental, selecionamos, comparamos diferentes objetos, extraímos, agrupamos, classificamos seus fatores comuns e chegamos aos conceitos destes objetos e às categorizações.

Meus e Staes, apud Shinca (1991, p.75) definem a estruturação espacial como:

- “-a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar; e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas”;
- a tomada de consciência da situação das coisas entre si;
- a possibilidade, para o sujeito, de organizar perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las.

Em primeiro lugar, portanto, a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço. Depois, a posição dos objetos em relação a si mesma e, por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetos entre si.

Le Boulch (1988, p.162) confirmando a teoria sobre o corpo como ponto de partida da orientação da criança no espaço, salienta que “a criança tem acesso a um espaço orientado a partir de seu próprio corpo multiplicando suas possibilidades de ações eficazes”.

Nas instituições escolares, os professores preocupam-se com o desenvolvimento espacial da criança em relação ao aprendizado da leitura e escrita. Isto é um fato, pois em nossa cultura as crianças, muitas vezes aprendem a ler e escrever imitando e decorando em um espaço determinado, sem que haja uma descoberta mental. Estes professores deveriam se preocupar com o nível de movimentação do corpo e com a interiorização das ações, pois depois partirem para o ensino gráfico pois, a criança passa do espaço topológico para o espaço euclidiano, através da descoberta de formas e dimensões.

### 3. Relações espaciais

Para nos orientarmos no espaço que nos cerca, nós utilizamos três tipos de relações espaciais: as topológicas, as projetivas e as euclidianas.

Para Braid (1992) as primeiras relações construídas pelas crianças são as topológicas, por serem as que se estabelecem no espaço próximo usando referências elementares como dentro/fora, ao lado, em cima/embaixo, perto/longe, etc. Nas relações topológicas não são consideradas distâncias, medidas e ângulos.

Por volta dos 5 anos, a criança já tem condições de orientar-se utilizando um novo tipo de relação espacial, chamada de relação projetiva. Segundo Le Boulch (1990, p.124) “no espaço projetivo, o objeto ou a figura não é mais visto tal qual, mas sim do ponto de vista de um observador que tem uma certa visão do objeto ou da figura”.

As orientações espaciais na relação do tipo projetiva variam conforme o ponto de vista do observador ou das referências adotadas. As referências espaciais geralmente adotadas, segundo Braid (1992) são: esquerda/direita, em cima/embaixo, e adiante/atrás.

Sobre a relação espacial do tipo euclidiano, diz Le Boulch (1990, p.124) que

“o espaço euclidiano representa uma vasta rede servindo de receptáculo a todos os objetos, proporcionado o estabelecimento das relações de ordem entre eles, as referências fundamentais estão representadas pela vertical e horizontal, a partir das quais estabelece um sistema de coordenadas”.

A relação euclidiana tem como base, um sistema de referências fixo e utiliza medida de distância. Como exemplo podemos citar: quando uma criança localiza um objeto, dizendo que está a três passos ao leste e cinco ao norte de um ponto fixo.



Cada objeto situado nesta rede está coordenado em relação aos outros, segundo três tipos de referências simultâneas: esquerda/direita, embaixo/ em cima, adiante/atrás. Destes seus critérios de orientação, dois: em cima e embaixo, depende da gravidade, os outros quatro são características do corpo humano. A definição e orientação dos eixos do espaço abstrato euclidiano implica a reintrodução do corpo que irá representar o verdadeiro sistema de referência (BRAID, 1992; LÉBOULCH, 1990)

#### **4. Lateralidade X direcionalidade**

Para Negrine (1986) a lateralidade, é o reflexo do predomínio motriz dos segmentos direito e esquerdo, isto é, a bússola do esquema corporal. Os lados esquerdos e direito não são homogêneos e esta distinção, se manifesta ao longo do desenvolvimento e é experimentada, principalmente, com o auxílio do sistema cinestésico.

O autor conclui, que basicamente a diferença entre o desenvolvimento da lateralidade e da direcionalidade, é que a primeira, refere-se ao espaço interno do indivíduo e a esquerda refere-se ao espaço externo.

Oliveira (1998) define lateralidade como a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho, pé. Isto significa que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados sobre o outro.

A direcionalidade, ou noção de direita/esquerda, refere-se ao desenvolvimento e estruturação espacial, ou ainda, a uma discriminação conceitual dos lados do corpo: esse lado é o direito e aquele o esquerdo, a qual, é uma convenção criada pelo homem para melhor se situar ou se orientar no espaço.

## 5. A construção da noção do tempo

Desde o nascimento, os ritmos corporais devem ajustar-se às condições impostas pelo ambiente, mas é através do ritmo dos movimentos registrados no seu próprio corpo, que a criança tem acesso à organização temporal.

Segundo Meus e Staes, apud Shinca (1991) e Braid (1992), a criança sente muita dificuldade em dominar a noção de tempo, porque compreender o tempo, é essencialmente um exercício operatório. O tempo dividido em horas e minutos, em passado, presente e futuro, é um conceito muito abstrato, que será construído pela criança em diferentes etapas, paralelamente à noção de espaço.

Piaget, apud Monteiro (2003) afirma que em relação a aquisição do tempo nos deparamos com três situações: o tempo está ligado à memória ou a processo casual complexo, ou a um movimento bem delimitado. Ele explica que, pela memória, existe uma reconstrução do passado, uma narrativa, e esta faz apelo à causalidade quando relaciona um acontecimento ligado a outro anterior a ele. Quando existem dois acontecimentos independentes entre si, e que são ligados somente ao acesso, eles se tornam difíceis de lembrar, e uma das soluções é conseguir um arranjo entre a ordem temporal destes acontecimentos e a causalidade anterior a eles.

A orientação temporal garantirá à criança uma experiência de localização dos acontecimentos passados e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos decidindo sobre sua vida. Além disso, para uma criança aprender a ler, é necessário que possua domínio do ritmo, uma sucessão de sons no tempo, uma memorização auditiva, uma diferenciação de sons, um reconhecimento das frequências e das durações dos sons das palavras.

## 6. Etapas na construção da noção de tempo

A seguir serão apresentadas as etapas da noção de tempo, que cada um de nós construímos. A estruturação temporal é desenvolvida em três etapas: tempo de ação, tempo intuitivo e tempo operatório (BRAID, 1992).

Tempo de ação é um tempo de experiências imediatas da criança. Se dá através da ação vivida, isto é, o tempo começa a ter sentido para criança, através da duração de uma ação. Nessa etapa o tempo é percebido pela criança em relação a ações agradáveis e desagradáveis. Essa mesma percepção vigora, por vezes, na idade adulta, pois nas atividades prazerosas, o tempo passa rápido e é pouco.

Na etapa denominada de tempo intuitivo, a criança se apoia, por exemplo, na percepção espacial para calcular o tempo – é mais velho quem for mais lato, correu mais tempo que foi mais longe.

A criança se encontra a etapa do tempo operatório, quando já apresenta uma certa mobilidade e raciocínio, que pode acontecer por volta de 09 ou 10 anos. Nessa etapa, ela consegue coordenar diferentes ordens de sucessão e duração, incluindo assim os tempos fragmentados em um só tempo contínuo e/ou simultâneo.

Para o domínio da noção de ordem ou sucessão, é necessário que a criança tenha interiorizadas as noções de antes/depois. Ordenando fatos cotidianos (como por exemplo: o que fez antes de vir para a escola, ou o que fez depois de brincar de esconde-esconde?) e nesse sentido, a criança estará dando passos decisivos para poder posteriormente, situar-se num tempo mais remoto, localizando fatos históricos.

Segundo Braid (1992) no trabalho de facilitação da construção da noção de duração, devemos ter sempre em mente que numa primeira abordagem a preocupação deve ser a de fazer a criança perceber as durações. Por exemplo, fazendo perguntas como: o que nós fazemos durante o joguinho? O que, que você

durante o recreio? A partir deste trabalho devemos problematizar a comparação das durações, as ações da criança, a contagem de tempo propriamente dito como, por exemplo: quanto tempo durou o jogo, contar o tempo que dura a queda de uma boa, fazer comparações, como por exemplo: quem correu mais e quem correu menos. Desta forma a percepção temporal influirá nos dados do ambiente e, em particular, nos dados sonoros, pelo jogo de interiorização de próprios ritmos motores de cada criança.

## **7. A música como linguagem no universo infantil**

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações e faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos (BRASIL. MEC, 1998, V2).

Atualmente a música continua presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remota à sua antiga função ritualística.

Presente na vida diária de alguns povos, a música ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo no espaço da educação familiar, e assim começam a aprender suas tradições musicais.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem música é excelente meio para o

desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL. MEC, 1998, V3)

Segundo Brasil. MEC 1998, V3) a integração entre os espaços sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem um caráter significativo à linguagem musical. Sendo esta uma das formas importantes de expressão humana, sua presença está justificativa no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente.

A música atinge a afetividade. É suficiente fazer experimentar a expressão da melodia e considerar a mímica que resulta da amplidão que a criança dá a si mesma a seus movimentos, para compreender que a comunicação estabelecida é isenta dos conflitos que a afetividade excessiva pode provocar através das palavras. A criança encontra nos gestos de realização, único enriquecimento de sua personalidade.

Bettelheim, apud Monteiro (2003) lembra que no lactente humano, a comunicação tem suas raízes em seu balbúcio ou choros e na resposta positiva, ação ou ruído tranquilizador da mãe. A comunicação será, portanto, feita ao mesmo tempo por via proprioceptiva e concomitante com as trocas sonoras.

A palavra da mãe, sua entonação é um “espelho sonoro” que ela propõe à criança a fim de que ela saiba quem ela é, e possa construir sua personalidade. A voz da maternal com suas inflexões, suas harmonias, suas músicas propriamente ditas, faz experimentar uma primeira harmonia que pressagia a unidade de si mesmo.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, segundo Brasil. MEC (1998, V.2) os bebês ampliam o modo de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopeias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de

conquistadas a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

Quando a criança começar a andar, a descobrir o mundo, ela realizará trocas em um domínio mais vasto: a família, depois a creche, a escola, os colegas. A linguagem constitui-se pouco a pouco, as crianças brincam, é a época em que os grandes ensinam aos pequenos jogos clássicos, eventualmente danças e, sobretudo cantigas de rodas (BRASIL. MEC, 1998, V.2).

Blanchard, apud Monteiro (2003) insiste no prazer que a criancinha tem em entregar-se às experiências com qualquer objeto sonoro. A autora enfatiza que ela é atraída muito cedo pelas sonoridades e busca provoca-las.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem.

Encantadas com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons (BRASIL. MEC, 1998, V.3).

Antes de poder dominar os sons, é preciso liberá-los, permitir a exploração dos ruídos e só depois desta etapa de desrealque sonoro que pode ser operada uma descentralização de seu próprio ruído para escutar. É preciso levar a criança a prestar atenção aos ruídos da natureza e fazê-la descobrir o silêncio e nessa calma fazê-la escutar as mil sonoridades que as coisas fazem sobre as outras.

O canto tem uma considerável importância, pois ele permite ao mesmo tempo melhorar a respiração, a fonação, a articulação, fazer perceber a harmonia e suscitar a emoção.

Em psicomotricidade, segundo o Brasil MEC (1998, V.3) pode-se dizer que a parlenda provinda da casa, sai dela para ir ao encontro de outras parlendas na creche, na escola maternal; ela chega aí intacta, ou já deformada, modificada, trazida pela criança como ela a compreendeu, e é assim que formam outras parlendas construídas pelas crianças mesma e não pelos adultos.

A criança que manipula mal a linguagem, conhecendo apenas poucas palavras, vai, ela própria, criar uma parlenda em que a emoção com a imagem ocuparão o lugar mais importante. Está aí uma função muito importante da parlenda, uma vez que ela permite à criança criar, exprimir-se. Por causa de repetições, pois outras imagens irrompem inesperadamente, é uma espécie de história em quadrinhos que a criança enrola e desenrola seus achados que se manifestam à mercê de um gestual espontâneo, surpreendente algumas vezes. É talvez o labirinto das combinações mentais cuja a ela procura (BRASIL. MEC, 1998, V.2).

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros.

## **8. Ritmo e estruturação espaço – temporal**

Deixamos para o final deste capítulo, um dos conceitos mais importantes da orientação temporal: o ritmo, pois este além de ser elemento essencial na constituição da temporalidade na criança está também ligado ao espaço. A combinação dos dois,

aliás, dá origem ao movimento. “O ritmo não é movimento, mas o movimento é meio de expressão do ritmo” (DEFONTAINE, 1981). É por isto que se diz que o ritmo deve ser vivido corporalmente.

Segundo Le Boulch (1990 b) o ritmo registra-se primeiro no corpo da criança, durante a embriogênese e mais particularmente, nos seus movimentos, primeiro parcelares e depois mais globais. Nesta organização da ritmicidade das estruturas motrizes, as características próprias da criança têm muita importância, mas também são importantes os ritmos materiais induzidos à criança através da sintonização.

É através do corpo que o indivíduo se projeta no mundo. O corpo é a história de vida encarnada. Trabalhar nas fases iniciais do processo de desenvolvimento escolar, a noção espaço-temporal, é, ao mesmo tempo, trabalhar os vários ritmos existentes, suas possíveis correlações, os sentidos que podem assumir para o educando, sua importância na construção da imagem corporal e como componente indissociável da vida.

Quando estamos trabalhando com o ensino do ritmo, ao mesmo tempo estamos trabalhando noções relativas à percepção espaço-temporal do aluno, isso significa, dizer que desenvolver um trabalho rítmico é, por extensão, trabalhar a aquisição de aspectos importantes do eu corporal dos alunos. (Brasil. MED, 1998, V.3).

No decorrer do período pré-escolar, segundo Monteiro (2003) a criança passa do espaço topológico, ao espaço euclidiano, e é através dos ritmos que traduzem uma organização dos fenômenos sucessivos, tanto no plano da motricidade quanto no plano da percepção dos sons emitidos no curso da linguagem, que tal passagem se dá de maneira mais substancial.

Segundo Brasil. MEC (1998, V.2) a utilização de materiais como: arco, corda, bola, bastões, pandeiro, viola, etc., ajuda a construir um ambiente com condições objetivas favoráveis para tal empreitada, mas faz-se fundamental compreender que o corpo da criança, em si mesmo, é muito de possibilidades para descobertas, embates e construção.



Saltar, rolar, trepar, pular, andar, correr, girar embalado pelo voo do imaginário, do faz-de-conta, permitem uma rica experiência para a criança em formação. E por exemplo, quando uma corda se transforma em ponte desafiadora, o corpo do colega se transforma em túnel, o próprio corpo se transforma em uma bola, um animal, uma árvore, um tambor, etc., que, ao mesmo tempo, a relação espaço-tempo-ritmo se estrutura e a imagem do corpo se forma.

O ritmo pode ocorrer em várias áreas de nosso comportamento. Ele traduz igualdade de intervalos de tempo. Kephart apud Shinca (1991) distingue três tipos de ritmos: motor, audiovisual e visual.

O ritmo motor está ligado ao movimento do organismo que se realiza em um intervalo de tempo constante. Andar, nadar, correr, são exemplo de ritmo motor.

O ritmo auditivo normalmente é trabalhado em associação com algum movimento. Muitas crianças não percebem os ritmos auditivos a não ser que estejam realmente unidas ao componente motor. Por esta razão as escolas associam os dois e pedem para as crianças cantarem, tocarem alguns instrumentos.

O ritmo envolve a exploração sistemática de um ambiente visual muito amplo para ser incluído no campo visual em uma só fixação. A criança precisa desenvolver uma transferência espaço – temporal. Só o movimento espacial não é suficiente. É necessário que possua uma certa organização de ritmo também.

Le Boulch (1990) afirma que a associação do canto e do movimento permite à criança sentir a identidade rítmica, ligando os movimentos do corpo aos sons musicais. Estes sons musicais cantados são ligados à própria respiração da criança. Declara também que não se pode confundir esta educação rítmica, pois, a atividade psicomotora não tem por objetivo fazer a criança adquirir os ritmos, senão favorecer a expressão de motricidade natural, cuja característica essencial é a ritmicidade.

Negrine (1992) salienta que a educação psicomotora tem muito interesse em trabalhar com movimentos ritmados, pois, além de ser um dos elementos de expressão dos sentimentos, ainda favorece a eliminação das sincinesias, as quais se caracterizam como uma atividade voluntária mal controlada, provocando assim uma dependência das partes necessárias ao domínio psicomotor. Além disso, habitua o corpo a responder prontamente às situações imprevistas.

## 9. Conclusões

A música no contexto de educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem.

Em muitos casos, tem sido suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes, comportamentos, esquema corporal e direcionalidade, como por exemplo, músicas cujas letras pedem para: lavar as mãos antes do lanche; escovar os dentes, respeitar o amigo; movimento à direita, a esquerda, à frente e atrás; apontar a cabeça, tronco e pés, etc.

Percebemos que as comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo. Simbolizamos no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães, etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, etc.; são espaços muito utilizados para aprendizagem de canções.

Podemos enfatizar, entretanto como aspecto, negativo, que essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Apesar das afirmações sobre a utilização de atividades psicomotoras e da música, acreditamos que falta ainda as professoras um aprofundamento teórico-prático para que o exposto em suas falas aconteça de fato e que os objetivos propostos tenham relação com as atividades e músicas escolhidas.

O objetivo de se trabalhar com as técnicas psicomotoras na fase pré-escolar é permitir que o educando libere sua motricidade espontânea e, aos poucos, aprenda a controlar sua espontaneidade em consonância com as regras mínimas de conduta de uma vida coletiva. É um dos traços dominante entre o movimento da liberação espontânea e a necessidade de controle, ou melhor, autocontrole por parte do educando, se dá através do aspecto rítmico.

O ensino rítmico na escola se apresenta como um conhecimento técnico importante para a ampliação da comunicação e apreensão do mundo por parte do aluno. Formas e sons passam gradativamente a compor o universo sensório-motor da criança ajudando assim a desenvolver a melhor percepção espaço-temporal e paralelamente, a imagem corporal do educando.

A música, nesse contexto far-se a presente positivamente, desde que vivida num contexto de liberdade de ação das crianças. O primeiro objetivo educativo da educação psicomotora consiste, portanto, em liberá-las corporal e mentalmente através de práticas de forma lúdica e global.

Um outro objetivo da educação psicomotora é permitir à criança viver um corpo disponível, caracterizado por um bem-estar e uma harmonia de seus movimentos. Esta espontaneidade motora, que se expressa nos jogos livres acompanhados ou não de cantos, traduz-se no tempo vivido da criança, pois seus gestos e movimentos devem ser ajustados ao tempo e ao espaço exterior sem perder, entretanto, a naturalidade e a harmonia.

Quando uma criança entra na pré-escola supõe-se que tenha uma coordenação global dos movimentos e uma noção de ritmo espontâneos. O primeiro objetivo da escola, então é deixar fluir na criança este seu ritmo natural através de atividades de expressão livre, de jogos lúdicos. A partir daí o educador deve introduzir tempos ritmados através de danças cantadas.

O trabalho rítmico deverá permitir para além da facilitação dos ritmos motores espontâneos, trabalhar a percepção espaço-

temporal de seus próprios movimentos, dos sons da natureza musical ou daqueles emitidos pela voz humana.

É necessário, portanto, que as professoras criem condições objetivas para que as crianças possam vivenciar o maior e o mais variado número possível de atividades motoras que evidenciem as noções de alto e baixo; frente e atrás; direita e esquerda; rápido e lento; dentro e fora; em cima e embaixo, assim, através da multiplicidade de experiências motoras, a criança construirá, aos poucos, uma rica percepção espaço-tempo-ritmo e, conseqüentemente, uma estruturação do seu corpo de maneira desafiadora e autônoma.

Concluindo, apresentamos a seguir sugestões para um trabalho com a psicomotricidade em parceria com a música, a forma que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos;
- brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- explorar e identificar elementos das músicas para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitudes de curiosidades, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformados do

meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- brincar, expressando emoções, sentimentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos a avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e psicomotor) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças, pois somente assim poderá facilitar o desenvolvimento de aquisições psicomotoras essenciais à sua educação geral.

## Referencias

BRAID, Liana Carvalho. Psicogênese das noções Espaço – Temporal Jornal O Povo: Universidade Aberta, Fasc.11, Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1992.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacional – PCN: CONECIMENTO DE MUNDO. Vol.3, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacional – PCN: formação social e pessoal. Vol.2, Brasília: MEC, 1998.

Defontaine, J. Manual de Reeducação psicomotora. Barcelona: Medico y Técnica, 1981.

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora – a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 a.

LE BOULCH, Jean. O Desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 b.

MONTEIRO, Gizele de Assis. Ritmo e Movimento Rio de Janeiro: Phorte Editora Ltda., 2003.

NEGRINE, Airton Pallotti. Educação psicomotora: lateralidade e a orientação Espacial. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação – um enfoque psicopedagógico. Belo Horizonte – MG: Phorte Editora, 1980.

PINTO, Gerusa Rodrigues. O dia-a-dia do professor. Belo Horizonte – MG: Fapi, 2000.

RAMOS, Vânia Moraes. Maternal, crescer sabendo ser. Belo Horizonte – MG: Fapi, 2002.

SCHINCA, Marta. Psicomotricidade Ritmo e Expressão. São Paulo: Manole Ltda., 1991.

## Capítulo 25

# A importância da família no processo de formação escolar

*Maria Leonilda Ferreira Rodrigues<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

A família é tida como uma instituição que a cada dia vem passando por grandes transformações, onde suportam consideradas mudanças, a depender da constituição social e do contexto histórico. Ela tem estado à frente do êxito escolar assim como o fracasso.

Constantemente vemos o acompanhamento assíduo dos pais e o rendimento escolar dos filhos, onde têm seus horários de estudos organizados e seus deveres de casa diariamente verificados assim como a presença em reuniões escolares. Desta mesma forma vemos muitos profissionais da educação frustrados com famílias que não esboçam nenhuma cooperação com a aprendizagem de seus alunos.

Com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares (CARVALHO,2000).

Um núcleo familiar bem estruturado pode na maioria das vezes ser uma forte influência no desenvolvimento, construção e

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia

aperfeiçoamento da criança seja na vida pessoal, profissional ou escolar.

Na escola a família é de relevância no processo de educação, sua presença ajuda a esclarecer, modificar e estudar, o processo de adaptação social e cultural (SAMPAIO,2012).

A partir destas reflexões entende-se a importância que a escola e a família têm como pilares para a formação da personalidade e identidade do indivíduo bem como transmissores dos princípios morais e éticos que perpassam a sociedade pois tanto a escola como a família buscam o mesmo objetivo: deixar as crianças preparadas para o mundo; entretanto, 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, porém necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99).

Assim concordou-se com NOGUEIRA (2006) quando disse que; se, portanto, a família vem sendo inserida crescentemente nos espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar.

O interesse pela pesquisa se deu através da experiência da pesquisadora trabalhando a anos em uma instituição escolar, motivo este que a levou a observar a grande importância de uma boa interação entre família e escola para o êxito da vida escolar do aluno, assim procurou neste estudo, uma melhor compreensão destas relações.

Essa interação entre estas instituições tem por base a divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, que envolvem expectativas recíprocas. Tendo em consideração que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta, o papel da família é imprescindível, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos necessitam aprender, quais são instituições que devem frequentar, o que é necessário



saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro (REIS,2010).

A importância desta pesquisa justifica-se ao modo em que, é cada vez mais necessário abordar as relações que envolvem a participação da família no contexto escolar, outro fator é procurar entender os papéis da escola que foram aumentados para suprir as novas demandas da sociedade.

Logo este estudo foi organizado em 03 capítulos temáticos: O primeiro traz a temática família, com sua conceituação e suas especificidades.

No segundo capítulo entenderemos como de dá o processo de formação escolar.

Já no terceiro, trataremos das relações família/escola e sua importância na formação dos alunos.

E por fim traremos nas Considerações Finais as impressões adquiridas através da junção do trabalho desenvolvido apresentando a conclusão dos dados obtidos, com comentários críticos acerca da pesquisa desenvolvida.

Para tanto usou-se pesquisa bibliográfica e exploratória do tipo qualitativa onde foi visitado várias obras que abordavam o tema.

Espera-se que este trabalho possa ter continuidade, pois o tema aqui apresentado gera muitas discussões e é inesgotável.

## **1. Metodologia**

A presente pesquisa trate-se de uma revisão bibliográfica e exploratória com abordagem qualitativa.

A pesquisa exploratória é baseada no desenvolvimento, esclarecimento e transformações dos conceitos e ideais, buscando a formulação de problemas mais específicos ou suposições para pesquisas posteriores.

Já a pesquisa Bibliográfica é realizada a partir de materiais já elaborados como livros ou artigos científicos (GIL,

2008). As principais bases para este estudo foram as publicações de REIS, BRENDLER, SILVA, ARAUJO e PALONIA e DESSEN, autores renomados no tema aqui proposto.

Em se tratando de pesquisa qualitativa temos uma definição que é uma abordagem por meio da qual o pesquisador procura produzir conhecimentos através de uma compreensão aprofundada de determinado grupo-fenômeno social, sem inquietar-se com a representatividade numérica da pesquisa. Assim, esse método procura explicar o porquê dos fenômenos, determinando a solução adequada para o problema que afligiu o pesquisador; sem, contudo, valer-se de quantificação, preocupando-se somente com a compreensão e explicação (GOLDENBERG, 1997).

Buscou-se através de sites da internet, livros, revistas e produções científicas, todos os dados que colaborassem com esta pesquisa, de onde a pesquisadora teve uma ampla visão sobre o tema.

De acordo com a metodologia descrita acima dividiu-se o tema em capítulos, para uma melhor organização e entendimento do leitor.

## **2. Família**

A Família é o centro do afeto do indivíduo, a ela se delega a responsabilidade de satisfazer as necessidades básicas da criança logo à nascença, além da transmissão de cultura que envolve todas as práticas e saberes acumulados de geração em geração, se dá também no seio desta instituição. Um ambiente familiar afetivo e estável contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança (SOUZA,2009). Já um lar deficiente, mal estruturado social e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho das crianças. Se sabe que, quando algo não vai bem ao ambiente familiar, o escolar será também de certa forma afetado.

Hoje em dia a família está bem diferente estruturalmente do antigo padrão que se constituía em pai, mãe e filhos. O que vemos é que este se transformou e surgiram outras formações como casais vindos de outros relacionamentos, homossexuais, avós e netos, dentre outras. RIGONATTI (2003, p. 42) diz que: o século XX foi cenário de grandes transformações na estrutura da família. Ainda hoje, porém, observamos algumas marcas deixadas pelas suas origens.

Da família romana, por exemplo, temos a autoridade do chefe da família, onde a submissão da esposa e dos filhos ao pai confere ao homem o papel de chefe.

Assim, apesar dos mais diversificados arranjos familiares que se sucederam e conviveram simultaneamente ao longo da história, a família ainda se constitui com a mesma finalidade: preservar a união monogâmica baseada em princípios éticos onde o respeito ao outro é uma condição indispensável (SOUZA,2009).

ADORNO e HOTKHRIMER (1978) apud FEVORINE (2009), começaram a pensar também sobre a família moderna com um outro olhar. Para eles além de depender da realidade social, a família é constituída por fatores como sentimentos.

Já para PALONIA e DESSEN (2005) um dos papéis principais da família é a socialização da criança, ou seja, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, e em conjunto com a escola.

Desta forma concordamos com SOUZA (2009) quando diz que é importante que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola.

É importante perceber que esta participação demonstra para os filhos a valorização e priorização a educação, os estudos e o conhecimento. É de extrema importância salientar também para os filhos suas conquistas, pois por vezes focamos mais no que não

está bom ou não deu certo e não percebemos os esforços e ganhos, o elogio pode ser um importante incentivo.

Porém extensas jornadas de trabalho e a falta de tempo das famílias é algo real, pois as mesmas fazem verdadeiros malabarismos para atender todos os afazeres que são necessários no cotidiano, mesmo assim nem sempre é fácil e conseguem cumprir. Essa realidade afeta diretamente sua participação nas atividades desenvolvidas pelas escolas de seus filhos

Assim logo percebe-se que é na família que se faz o início dos modelos a serem seguidos pelas crianças, por esta razão que a mesma constitui um importante papel na formação do indivíduo, assim como na educação, na formação da moral, nos costumes e nas atitudes dos mesmos (BRENDLER,2013).

Muitos pais não sabem que o processo educativo começa ali mesmo, no seio da família, a partir do momento em que a criança não vem ao mundo. Pois é a família o primeiro ambiente de formação de ideias, valores e comportamento. Os pais convivem com as crianças e muitas vezes não se dão conta de que suas atitudes poderão influenciar positivamente ou negativamente na formação de seu filho (REIS,2010, p.18).

### **3. Processo de formação escolar**

A palavra escola vem de skhole que é grega e significa ócio. Ela é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes. Ela se apresenta atualmente como um dos principais meios que a criança se socializa. Desta forma, têm uma função importante, trata-se do espaço onde a criança irá interagir com os demais. Adquirindo conhecimentos e sentimentos. LIMA (1989) apud ELALI (2003).

Assim é responsável não apenas pela disseminação de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a

formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, ideais, crenças e valores. Para LÓPEZ (1999/2002), a família não tem condições de educar sem a colaboração da escola.

Portanto, o papel que possui a escola na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar momentos que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria (SOUZA,2009). OSORIO em seus discursos dizia que;

A família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vivência em sociedade e à escola ensina-la, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. Talvez essa seja uma visão simplista para equacionar as relações entre a família e a escola em nossos dias, mas qualquer avanço na conversa de até onde vai o papel da família e onde começa o da escola nos conduziria a outro patamar de considerações que extrapolam as extremidades das contestações às perguntas formuladas. (OSÓRIO, 1996, p.82).

A escola constantemente fará cidadãos, independentemente da época. Os protagonistas da escola poderão, dependendo da época, tomar posições variadas como adaptação, conformismo, contraposição, diálogo e questionamento entre outros. (BRENDLER,2013).

Este mesmo autor ressalta também, a relevante função do professor no que diz respeito a motivação do aluno frente aos desafios encontrados, o mesmo deve estar preparado para bater de frente com sujeitos diferentes, neste sentido ter o conhecimento da situação da criança e sua origem é essencial nesse processo de aprendizagem e ensino.

Já para OLIVEIRA (2002) tem a função de conhecer a criança, de sondador, ajudador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. O mesmo precisa possuir habilidade

para lidar com as ansiedades da família e partir decisões e ações com ela. Também deve conscientizar a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, falta de valor aos menores, e sobre a importância do grupo e amizades (SILVA e ARAUJO,2014). Estes mesmos autores veem que através da sua imensidão social a escola vai além do passar conhecimentos acumulativo e têm como alvo a socialização de seus alunos, devendo os deixar prontos para futuras ações na sociedade e na família, por sua vez mediar relações de cunho afetivo, social e cognitivo.

Para HEIDRIC (2009) a escola foi instituída para servir à sociedade. Por isso, ela tem o dever de prestar conta de todo o seu trabalho, dizer o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos, porém para ele não é somente ela que educa.

A sociedade também tem um papel de contribuição nesse processo, por conta de suas expressões culturais, que de algum modo, influenciam o ser humano. Os alunos trazem seus próprios valores (em relação a comportamento, disciplina, limites, autoridades, etc.) cada um têm suas características psicológicas pessoais (TIBA ,1996, p. 121).

#### **4. Família, escola e sua importância na formação do aluno**

A escola e a família formam uma espécie de equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, assim como o mesmo direcionamento em relação aos objetivos que desejam atingir. Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos. Alguns critérios devem ser considerados como prioridade para ambas as partes como para a família: selecionar a escola baseado em confiança, dialogar com o filho o conteúdo que está vivenciando na escola, cumprir as regras estabelecidas pela escola de forma

consciente e espontânea, deixar o filho resolver seus próprios problemas escolares, em especial na questão de socialização, valorizar o contato com a escola em reuniões. E para a escola; Cumprir a proposta pedagógica apresentada para os pais, propiciar ao aluno liberdade para manifestar-se na comunidade escolar, de forma que seja considerado como elemento principal do processo educativo, receber bem os pais, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno ,abrir as portas da escola para os pais, fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola oferecer, aproximando o contato entre família escola(CAIADO,2018).

Enquanto que a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada, a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico.

Segundo (PALONIA, DESSEN, 2005), os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola trazem benefícios para possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos.

ENMINGER e SLUSARCICK (1992) frisam alguns aspectos do processo de andamento da família tidos como essenciais para promover a interação entre esses dois ambientes. São eles a interação verbal entre a mãe e a criança, um relacionamento afetivo positivo entre os pais e a criança, as crenças e as influências dos pais sobre os filhos, as estratégias disciplinares e de controle e as expectativas dos pais. Estes influenciam a família, de maneira direta, e a escola, indiretamente. Ambas surgem como duas instituições essenciais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como impulsionadoras do seu crescimento físico, intelectual e social (PALONIA, DESSEN, 2005).

Essa interação tem profunda importância tendo em vista que estimula o envolvimento e comprometimento dos pais com as

questões escolares e com o progresso dos alunos. Ao buscar a participação dos pais e comunidade escolar, a fim de serem concretizados princípios da verdadeira gestão participativa, visando também a qualidade no ensino e o sucesso escolar tão almejados na sociedade atual.

Esta relação; escola e família traz à categoria escolar um efetivo compromisso, onde são apresentadas as necessidades de gerenciamento escolar com base nas participações dos segmentos delas, extraindo dos mesmos compromissos com a integração de todos, construindo, assim, uma escola participativa.

Para REIS (2010) a busca de uma boa relação entre ambas deve estar incluída em qualquer trabalho educativo que tem como foco a criança. A escola também tem uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que família e escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança.

Já de acordo com ELALI (2003) o ambiente escolar é responsável por grande importância na aprendizagem, tendo em vista que é nele que ocorrem as relações entre pessoas e ambiente, sendo, desta forma, essencial a preocupação com a definição dos ambientes que contribuem para a formação da identidade e das competências desenvolvidas individualmente.

Reconhece-se cinco tipos de envolvimento que envolvem os contextos escolares e familiares, que são eles;

**Tipo 1. Obrigações essenciais dos pais.** Reflete as ações e atitudes da família ligadas ao desenvolvimento integral da criança e à promoção da saúde, proteção e repertórios evolutivos. Além da capacidade de atender às demandas da criança, considerando sua etapa de desenvolvimento para inserção na escolarização formal, é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares.



**Tipo 2.** *Obrigações essenciais da escola.* Retrata as diferentes formas e estratégias adotadas pela escola com o intuito de apresentar e discutir os tipos de programas existentes na escola e evidenciar os progressos da criança, em diferentes níveis, para os pais ou responsáveis. As formas de comunicação da escola com a família variam, incluindo desde mensagens, jornais, livretos, convites e boletins até observações na agenda do aluno. A explicitação das normas adotadas, do funcionamento geral da escola, dos métodos de ensino e de avaliação e a abertura de espaços, onde os pais possam participar ativamente e dar suas opiniões sobre estes temas, é estratégico.

**Tipo 3.** *Envolvimento dos pais em atividades de colaboração, na escola.* Refere-se à como os pais trabalham com a equipe da direção no que concerne ao funcionamento da escola como um todo, isto é, em programações, reuniões, gincanas, eventos culturais, atividades extracurriculares etc.... Este tipo de envolvimento visa auxiliar professores, orientadores, psicólogos, coordenadores e apoio pedagógico em suas atividades específicas, quer mediante ajuda direta, em sala de aula, quer na preparação de atividades ligadas às festas ou desfiles.

**Tipo 4.** *Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa.* Caracteriza-se pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e /ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor.

**Tipo 5.** *Envolvimento dos pais no projeto político da escola.* Reflete a participação efetiva dos pais na tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola. Retrata os diferentes tipos de organização, desde o estabelecimento do colegiado e da associação de pais e mestres até intervenções na política local e regional. Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos (MARQUES,2002, apud POLONIA e DESSEM,2005 p.06)

Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos

evolutivos do aluno. Apesar que há um verdadeiro jogo de empurra. É assim que muitos definem a relação entre elas, quando se trata dos deveres e responsabilidades de cada parte na educação das novas gerações. De um lado, professores e gestores cobram maior envolvimento dos pais no cotidiano escolar de seus filhos por meio do acompanhamento da lição de casa, participação em reuniões, entre outras estratégias; do outro, estes reclamam da falta de abertura e escuta de suas demandas por parte da escola.

Neste cenário, a relação que deveria ser de parceria e assumir papéis complementares na formação do indivíduo acaba, muitas vezes, ganhando contornos de tensão e culpabilização e os pais – que por direito devem conhecer o que ocorre dentro da escola – acabam alienados do processo pedagógico.

De acordo com HEATHER (2015), não há um limite claro entre o que é responsabilidade da família e o que é responsabilidade da escola, mas é importante que os dois lados trabalhem juntos para fazer com que o aluno aprenda e seja bem-sucedido. A mesma chama atenção para o fato de que as estratégias de aproximação devem passar por mudanças organizacionais, que envolvem desde o apoio aos diretores escolares até a inclusão desse tópico na formação inicial e continuada de professores. Regras devem ser alcançadas para que possa ter uma harmoniosa vivência entre os membros, e que tais regras precisam esclarecer desde o início o que pode e o que não pode acontecer e necessitam ser simples e flexíveis (BRENDLER, 2013, p.26).

Assim vemos que as relações entre escola e família têm enfrentado vários desafios, e muitos destes estão relacionados com o papel e responsabilidades que cada instituição possui na formação completa da criança. A escola tem que está pronta para enfrentar os problemas que o mundo exterior está proporcionando ao meio familiar e a mesma acaba criando uma série de sentimentos conflitantes, não somente entre filhos e pais, mas também entre os próprios pais. Logo é percebido a

necessidade de uma parceria entre família e escola, visto que uma precisa da outra e quanto maior as necessidades, maiores as diferenças de relacionar-se (SILVA e ARAUJO,2014).

## **5. Conclusões**

O ensino de jovens e crianças é um discursão que sempre precisa muito cuidado e atenção. Desta forma é normal que tutores e pais tenham cada dia mais preocupações com aquilo que seus filhos estão aprendendo. As pretensões que são geradas em cima do ensino e das responsabilidades escolares, entretanto, são ações que muitas vezes colocam pais e coordenadores em um desencontro.

A proposta deste trabalho foi à viabilização de um de maior conhecimento sobre a realidade proposta pelo tema em questão. Concorda-se com PALONIA e DESSEN (2005, p. 309) quando falam que para superar as descontinuidades entre os ambientes escolares e familiares, é preciso conhecer os tipos desenvolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns.

Portanto, é necessário que professores, diretores e outros segmentos da escola desenvolvam habilidades e ações que explorem os diferentes níveis de experiências, conhecimento e oportunidades dos pais, visando uma implementação mais efetiva do envolvimento família escola.

Assim acredita-se que a integração família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas limitações e realidades, e vá atrás de caminhos que facilitem e permitam o entrosamento e relações entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno. E construam coletivamente uma relação de diálogo mútuo, buscando meios para que se concretize essa parceria, apesar das dificuldades e diversidades que as envolvem.

Indica-se também através deste estudo a necessidade da retomada de muitas questões no que se refere à escola e à família

tais como: suas estruturas e suas formas de entrosamento, pois as relações entre ambas têm sido destacadas como de extrema importância no processo educativo das crianças pois a família e a escola devem caminhar lado a lado para o apoio e o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmativa seja quase um consenso entre os profissionais da educação, a aproximação entre ambos é desafiadora.

## Referências

ADORNO.HORKHEIMER, M. Família. Em: ADORNO, HORKHEIMER, M. (ORGS). Temas básicos de sociologia. São Paulo: Cultrix. 1978.

BRENDLER, Ângela. Família no contexto escolar: sua participação no processo de aprendizagem.2013.

CAIADO, E. C. **A importância da parceria família escola.**2018.Disponível em:<<https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/aimportancia-parceria-familia-escola.htm>.Acesso em Março/2018.

CARVALHO, M.E.P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.**2000.

ELALI, G. V. M. A. **O ambiente da escola:** uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/1904>>. Acesso em: outubro/2012.

ENSMINGER, M. E. & SLUSARCICK, A. L. (1992). Path to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a firstgrade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95113.

FEVORINI, Luciana Bittencourt; LOMONACO, José Fernando Bittencourt. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais dos chamados médios. **Psicol. educ.** São Paulo, n.28,jun.2009.Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sei\\_arttextepid=s1414752009000100005eeng=ptenrm](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sei_arttextepid=s1414752009000100005eeng=ptenrm). Acesso em março. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HEATHER, W. Engajamento das famílias: uma visão para o século **21**. 2015. Disponível em: <educacaointegral.org.br/reportagens/para-especialistasengajamento-das-familias-escolas-deve-se-pensada-de-maneira-sistemica/. Acesso em março. 2018.

HEIDRICH, Gustavo. O direito de aprender.Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. n.225, abril. São Paulo: 2009, p.14.

LIMA, M. M. S. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.

LÓPEZ, J. S. I. (2002). **Educação na família e na escola**. Coleção **O que é, como se faz?** (M.C. Mota, Trad.) São Paulo: Loyola (Trabalho originalmente publicado em 1999).

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**.1º edição.Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

POLONIA, da C.A. e DESSEN, M.A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. *Psicologia escolar e educacional*, v.9.n.2, pp.303312.2005.

MARQUES, R. (2002). **O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países**. Retirado em 16 de maio 2003, de <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>.

NOGUEIRA, M.A. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**.2006.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Cortez, 2002  
PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.

REIS, L. P. C. A participação da família no contexto escolar.2010.

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

SAMPAIO, T. L. **A importância da relação família e escola na formação do aluno.**2012.

SILVA, A. D. ARAUJO, T.B. **Relação família e escola.**2014.

SOUZA, M.E.P. Família/ Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar.2009.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

## Capítulo 26

# A questão da educação de jovens e adultos e o uso das novas tecnologias como instrumentos para dinamização da aprendizagem e formação no mundo do trabalho

*Moacyr Gonçalves de Aquino Junior<sup>1</sup>*

*Diosnel Centurion<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

O referido estudo aborda a questão da Educação de Jovens e Adultos - EJA e o uso das novas tecnologias como instrumentos para dinamização da aprendizagem e para a formação para o mundo do trabalho

A motivação específica deste tema justifica-se pela experiência como educador, vivenciando todos os momentos da prática educativa, além de observar a necessidade contemporânea de objetividade da formação e inserção no mundo do trabalho dos jovens e adultos com uma preparação voltada para as novas tecnologias visando uma maior satisfação no desempenho dessas atividades.

---

<sup>1</sup> Aluno da disciplina Elaboração do Artigo Científico do Curso de Doutorado em Ciências da Educação - UNISAL - SAN LORENZO-PY.

e-mail: aquinojunio@bol.com.br

<sup>2</sup> Professor da disciplina Elaboração do Artigo Científico do Curso de Doutorado em Ciências da Educação - UNISAL- SAN LORENZO-PY.

Assim sendo, a problematização a ser desenvolvida encontra-se baseada na seguinte questão norteadora da pesquisa: que ações poderiam ser implementadas para oferecer um maior suporte à educação de jovens e adultos com o objetivo de prepará-los de maneira eficaz para sua melhor inserção no mundo do trabalho?

A hipótese concentra-se no pressuposto de que as políticas educacionais devem ser mais direcionadas na inserção para o mundo do trabalho de jovens e adultos, visto que, os programas de ensino e as tecnologias educacionais estão continuamente se modificando e se modernizando, no sentido de acompanhar o desenvolvimento tecnológico atual.

O tema em apreço tem como objetivo geral destacar o uso de tecnologias educacionais no ambiente educacional, com ênfase na educação de jovens e adultos, visando um melhor direcionamento para o mundo do trabalho. Os objetivos específicos estão assim dispostos: destacar a EJA no contexto escolar; descrever a EJA e a formação para o trabalho e a cidadania; abordar a importância das tecnologias no processo educativo da EJA.

Para o alcance do objetivo proposto o referido estudo baseia-se metodologicamente, numa revisão de literatura, cujo marco teórico consta, principalmente, do pensamento de vários autores com grande conhecimento a respeito do assunto. A natureza da pesquisa é essencialmente qualitativa, ou seja, seu resultado aplica-se somente à situação investigada, não sendo, portanto, generalizáveis. No que se refere à utilização dos resultados trata-se de uma pesquisa pura tendo como finalidade apresentar uma visão geral sobre o assunto em questão.

Em suma, acredita-se no crescimento da EJA para enfrentar os desafios da contemporaneidade tendo em vista o avanço das tecnologias e a realidade econômica e social do país.



## 2. A EJA: análise do contexto escolar

Hoje, o mundo está vivendo uma época marcada por transformações bastante aceleradas nos processos tecnológicos que determinam novas exigências para que os indivíduos possam compartilhar das riquezas e conhecimentos socialmente produzidos, exercendo plenamente sua cidadania e inserindo-se no mundo do trabalho.

Nesse sentido, Paiva (2003, p.440) faz o seguinte comentário:

Na atualidade, se constata que as instituições educacionais de todo tipo vêm perdendo suas funções como instâncias legitimadoras e normativas na regulação dos transcurso de vida observa-se que uma crescente polarização das chances de educação e de integração no mercado de trabalho ocorre ao mesmo tempo em que a competição educacional por toda a vida transformou-se no cotidiano de imensos grupos da população. Isso significa que, se os processos educacionais ainda desempenham um papel essencial para mudanças e passagens menos traumáticas e para identificação de novos lugares sociais, conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave a entrada no mundo do trabalho.

De acordo com Silva (2003) o que se tem observado é a deslegitimação da EJA no conjunto das políticas educacionais não apenas como um fenômeno nacional; pois resultou de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento. A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho são os fatores principais no sentido de

direcionar os adolescentes e jovens aos cursos de suplência, para inserir-se no mercado de trabalho.

Para Oliveira (2003) a Educação de Jovens e Adultos tem a finalidade de ajudar os alunos a enfrentar às novas necessidades educativas que as mudanças acarretam; favorecer o entendimento do mundo em que vivemos para poder transformá-lo; possibilitar aprendizagens a partir das experiências concretas dos jovens e adultos, promovendo a construção de valores e a conquista da auto-estima.

Atualmente, a Educação dos Jovens e Adultos busca o reconhecimento da qualidade de ensino, considerando que as novas tarefas atribuídas à escola impõem a revisão de currículos escolares na perspectiva de constituir mudanças para atender aos desafios propostos pela sociedade.

Cada fase da vida das pessoas exige uma educação específica, de acordo com o contexto histórico e da própria função social da educação.

Na visão de Brandão (2002, p.11) “a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedade”.

Segundo Freire (1999, *apud* GADOTTI (2006) no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores. Uma destas exigências abrange a compreensão crítica dos educadores sobre o que vem ocorrendo na continuidade do meio popular, nas periferias das cidades e nos campos, onde trabalhadores urbanos e rurais discutem seus direitos.

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura - MEC (1999, p. 42):

Para o jovem e para o adulto a escola passou a representar a possibilidade de aquisição de conhecimentos capazes de o levarem a uma melhoria de emprego e da própria auto-estima. Voltar a estudar, mesmo numa escola que se apresente precária em suas estruturas, é para muitos a retomada de um sonho, o sonho de viver dias melhores.

Esta realidade está expressa pela repetência, reprovação e evasão escolar, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando o fluxo escolar regular. Embora o acesso de milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzirem excluídos, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

Cabe, então, a EJA o papel de fazer a reparação desta história social e na vida de tantos indivíduos que não tiveram acesso aos bens culturais.

### **3. A EJA e a formação para o trabalho e a cidadania**

De acordo com Barcelos (2010), nos dias atuais, o padrão de educação recebido pelo indivíduo passou a ser um dos elementos mais importantes para a inserção social. A cada dia cresce a exigência pela qualificação, cobram-se das pessoas competências decorrentes da formação escolar. Portanto, essa realidade faz com que o acesso à escola passe a ser um desejo de todos, independentemente de faixa etária, realidade geográfica, gênero ou classe social da qual a pessoa faça parte.

Como diz o Parecer CNE/CEB nº 4/98: “nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história”.

A educação de jovens e adultos se refere a uma população que, por um motivo ou outro, encontra-se excluído do processo de

escolarização. A EJA é uma modalidade de ensino que está voltada a atender um público composto de jovens ou adultos; com baixo nível de instrução, com uma história de vida profissional, qualificadas ou não, urbanas ou rurais, com passagem curta e não sistemática pela escola.

A respeito da EJA, Oliveira (2003, p.16) comenta:

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se consolidando de forma gradativa no decorrer do século passado, conquistando sua plenitude, na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em oferecer aos jovens e adultos sem escolaridade, o mesmo direito dos alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias.

Nos dias atuais, para o alcance de níveis de desenvolvimento compatíveis com as necessidades e interesses das camadas populares surge a necessidade de que, ao lado de mudanças estruturais da EJA no contexto político, social e econômico, sejam adotadas medidas visando transformar os processos de aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades humanas para o mundo do trabalho e da cidadania como um todo.

## **1. A importância das tecnologias no processo educativo da EJA**

Hoje, o uso das tecnologias educacionais torna-se uma ferramenta imprescindível para o sistema de educação de jovens e adultos.

Segundo Ferreira (2010) as mudanças ocorridas nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito às inovações tecnológicas colocaram em evidência os meios de comunicação como um transmissor de informações em velocidade surpreendente para o mundo inteiro. Estes avanços tecnológicos desenvolveram também a criação de equipamentos e instrumentos de auxílio extremamente necessários no campo educacional.

De conformidade com os estudos de Gadotti; (2006, p.43) “a escola e a sociedade precisam ter uma visão holística sobre as tecnologias a favor da educação”. Assim sendo, destaca-se o uso do computador no ensino profissionalizante da EJA como uma grande ferramenta para o crescimento educacional.

Não se pode negar o impacto provocado pela tecnologia de informação e comunicação na configuração da sociedade atual. Por um lado, tem-se a inserção dessa tecnologia no dia-a-dia da sociedade, a exigir indivíduos com capacitação para bem usá-la; por outro lado, tem-se nessa mesma tecnologia um recurso que pode subsidiar o processo de aprendizagem como um todo (MEC, 2006, p.87).

Durante mundo anos, o computador representava apenas uma máquina, mas, nos dias de hoje, comporta dimensões múltiplas na inserção da cultura e do mercado profissional. O uso de informações por meio da comunicação digital tem transformado o cotidiano das pessoas do mundo inteiro.

Cardoso (2004) admite que a sociedade dos dias atuais se encontra significativamente apoiada nos modernos recursos tecnológicos. De todas as tecnologias, o computador é um dos mais presentes, uma vez que, representa a base principal das novas tecnologias.

A informática significa mais do que um conjunto de micros, é uma realidade concreta na vida das pessoas.

Na opinião de Bovo (2002, p.107) “é de suma importância promover a educação de jovens e adultos para responder aos

imperativos do mundo atual, e também, para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações”.

O computador tem feito uma trajetória na vida brasileira semelhante à da televisão, ou seja, muitas famílias optam por ter um microcomputador em casa, em lugar de outros bens, que, teoricamente, seriam mais necessários. Saber operar basicamente um microcomputador é condição de empregabilidade. Contudo, a presença da informática ocorre de inúmeras outras formas, diversas do microcomputador e às vezes imperceptíveis à grande maioria da sociedade. As máquinas são cada vez mais controladas e operadas por métodos computacionais e o desconhecimento dessa realidade acentua a problemática do desemprego (PCNs, 1999, p.185).

A informática no campo da Educação de Jovens e Adultos tem o poder de dinamizar, promover um aprendizado mais significativo e desenvolver a motivação do ensino profissionalizante.

Conforme Rebelo (2005) a inclusão digital representa a melhoria das condições de vida de uma determinada comunidade com a implementação da tecnologia.

Atualmente, o domínio da informática torna-se uma exigência, condição imprescindível para a inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente para o exercício da cidadania.

(...) A escola é o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, isso significa que há um mínimo de conteúdos culturais de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo a que ele tem direito por pertencer a esta sociedade. A escola fundamental reveste-se de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações. Por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que

a escola se propõe a fazer e aquilo que ela de fato faz (PARO, 2010, p.9).

Campos (2009, p.18) acrescenta que para atender essa modalidade de ensino, a escola precisa adequar suas práticas ao contexto de cada educando, inclusive propiciando o acesso às tecnologias digitais.

Assim sendo, torna-se evidente que as tecnologias da informação e da comunicação atendam aos propósitos educativos no sentido de contribuir para a transformação da prática escolar.

De acordo com Chaves (2010) a palavra tecnologia é tudo que foi inventado em termos de artefatos, assim como de métodos e técnicas para ampliar a capacidade física, sensorial, motora e mental do indivíduo.

A indústria da informação torna-se fundamental no contexto contemporâneo. Através dela, a opinião pública se guia e, em muitos países, ela absorve significativo percentual de trabalhadores. Surge um novo modelo de sociedade, dita informacional. Na educação, as mudanças não ocorrem de forma tão rápida quanto na tecnologia gerando um distanciamento a ser superado. O mundo da tecnologia e da informação nos fornece indicações, aprimora os nossos sentidos, permite-nos viver em um bem-estar com que nossos antepassados não ousaram sonhar. Ter acesso ou não à informação pode se constituir em elemento de discriminação na nova sociedade que se organiza. O que já se pode constatar, atualmente, é o distanciamento entre os que conhecem e desconhecem o funcionamento dos computadores. Este momento pode ser superado através de mudanças nos currículos escolares, que devem desenvolver competências de obtenção e utilização de informações, por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano (PCNs, 1999, p.185).

Para Bovo (2002) o computador representa uma ferramenta de grande prioridade nos diferentes estilos de aprendizado e nas mais variadas situações de ensino, inclusive dando margem à criação de novas abordagens.

Portanto, a escola, sobretudo a EJA deve ser um instrumento motivador na qualificação para o mundo do trabalho, principalmente por meio de acesso aos novos conhecimentos dominados pela tecnologia da informação.

De conformidade com informações do MEC (2006) o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5840, em 13 de julho de 2006 baseia-se na formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Portanto, o referido programa trouxe para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, um espaço bastante considerável referente à ampliação do direito à educação básica que engloba o ensino fundamental e o ensino médio.

Os alunos do EJA já fazem parte do mercado de trabalho e, portanto, necessitam de uma qualificação profissional mais específica e proporcional às exigências do mercado de trabalho.

Para Gadotti (2000, p 230) “o mundo do trabalho tem novas exigências, como: novas qualificações, novas competências, aquisição de novas habilidades, facilidade de comunicação e compreensão de textos e raciocínios lógicos”.

Enfim, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação promete transformar radicalmente a vida das pessoas, permitindo a construção de uma sociedade mais participativa e mais igualitária para todos os cidadãos.

## **2. Conclusões**

O trabalho apresentado a respeito da questão da educação de jovens e adultos e o uso das novas tecnologias como instrumentos para dinamização da aprendizagem e formação no mundo do trabalho representa, sem dúvida, um grande passo da educação como um todo para enfrentar a modernidade tecnológica no mundo do trabalho.



Na verdade, compreende-se que os professores são conhecedores da complexidade existente em cada um dos fatores intrínsecos da aprendizagem, os quais são determinantes na possibilidade de aquisição do conhecimento. Os alunos aprendem não por causa dos programas prontos de ensino, mas porque os professores conseguem fazer com que eles encontrem um sentido para o ensino que recebem.

Segundo a teoria dos vários autores apresentados na bibliografia, torna-se, pois, necessário que o professor conheça a situação da sua escola, dos alunos, a fim de lhes oferecer condições para a continuidade do processo. É preciso, também, que o professor esteja preparado para entender e estimular maneiras diversas de construção do ensino baseado em tecnologias educacionais avançadas.

Ainda, de acordo, com o referencial teórico, a opinião desses estudiosos no campo do ensino de jovens e adultos nos leva a concluir que ao professor é imperativo um bom relacionamento com o aluno, no sentido de dominar os aportes teóricos que envolvem as dificuldades dos alunos referentes a aprendizagem, considerando a sua importância para a aquisição e o desenvolvimento de outros conhecimentos, habilidades e competências no campo das novas tecnologias educacionais.

Os objetivos previstos neste estudo foram alcançados no que se refere a questão de investigar quais as políticas educacionais que poderiam ser implementadas para oferecer um maior suporte a educação de jovens e adultos no sentido de melhor prepará-los para a inserção no mundo do trabalho.

Em suma, conclui-se que aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a educação, a ciência e a tecnologia.

## Referências

- BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BOVO, Vanilda Galvão. O uso do computador na educação de jovens e adultos. **Revista PEC**. Curitiba, v. 2, n.1, p.105-112, jul. 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cristã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Proeja. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. v. 2. Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 04/1998**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 1998.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CEB nº 11/2000** - Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- CAMPOS, Jaciane de Oliveira Barros. **O uso do computador e da internet por jovens e adultos do ensino médio - EJA: um estudo do Colégio Estadual Emília Ferreira de Carvalho - Jataí - Goiás, 2009, 52 fls.**

(Monografia) em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<http://forumeja.org.br>>. Acesso em 10 nov. 2010.

CARDOSO, Paulo. **Educação de jovens e adultos**: a experiência da informática. São Paulo: Instituto Paulo Freire: MEC, 2004.

CHAVES, Eduardo. **Tecnologia na educação**: conceitos básicos. Disponível em: <<http://edutec.net/tecnologia%20educacao/edconc.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

FERREIRA, Jacques de Lima; GALERA, Joscely Maria Bassetto; SILVA, Margarete Virgínia Gonçalves. **A tecnologia como fator fundamental de inclusão social para os educandos da EJA no ensino profissional**. Disponível em: <[www.senept.cefetmg.br/galerias](http://www.senept.cefetmg.br/galerias)>. Acesso em: 10 nov. 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de jovens e adultos**. Teoria, prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir et al. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Avaliação de um programa de alfabetização de adultos: seu contexto, seus professores e seus alunos**. Bellaterra – Cerdanyola Del Vallès, 2003, 145 p. Tese (Doutorado em Calidad y procesos de inovación educativa) Universidade Autònoma de Barcelona.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho**. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica, 1999. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

REBELO, Paulo. **Inclusão digital o que e a quem se destina**. Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/index.php>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

SILVA, Rejane Maria Gomes da. **A Universidade Estadual Vale do Acaraú e o Programa Alfabetização Solidária**. Impactos e consequências sociais,

políticas e educacionais nos municípios da região Norte do Estado do Ceará. Sobral, 2003, 94 fls. (Dissertação Mestrado) em Gestão Educacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e Universidade Internacional de Lisboa - UIL.

## Capítulo 27

# Contribuição dos jogos matemáticos no processo de aprendizagem de estudantes surdos

*Maria Sanders Martins Souza<sup>1</sup>*  
*Josilene Bach Chimboski Hornung<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

O presente artigo intitulado “*Contribuição dos jogos matemáticos no processo de aprendizagem de estudantes surdos*” mostra a importância do uso dos jogos no ensino da matemática para alunos surdos que encontram dificuldades na compreensão dessa disciplina, abordando metodologias para facilitar a compreensão, as pesquisas e as leituras para referencial teórico sobre o tema.

O objetivo geral da pesquisa visou apresentar o ensino da matemática com jogos para alunos surdos como um instrumento facilitador para a aprendizagem e socialização, como elemento contribuinte para o desenvolvimento da aprendizagem e a integração do ser.

A utilização dos jogos no ensino da matemática é importante principalmente pela forma de inclusão das pessoas surdas, na

---

<sup>1</sup> Licenciada em Matemática, professora na instituição SESI (Serviço Social da Indústria).

<sup>2</sup> Professor Orientador Faculdade Educacional Da Lapa (Fael) – EAD.

tentativa de contribuir para sua formação de cidadania. Compreendendo a fundamental importância da escolha de metodologia adequada, como mecanismo assertivo para o sucesso da aprendizagem, e entendendo a matemática em sua amplitude de conteúdo caracterizado fez-se necessário à atenção dos educadores para garantir o domínio de métodos de ensino que incentivem os alunos na construção do conhecimento matemático, bem como na reflexão teoria prática, através de propostas didáticas elaboradas conscientemente para boas vivências.

O procedimento metodológico traz um estudo pautado na abordagem sobre a contribuição dos jogos matemáticos no processo de aprendizagem de estudantes surdos. Para melhor visualização dos resultados dessa pesquisa, o presente artigo apresenta a importância dos jogos matemáticos no desenvolvimento da aprendizagem e metodologias aplicadas para a construção do conhecimento matemático onde relata sobre a didática da matemática e o uso de jogos matemáticos e material concreto como recursos didáticos aplicados nessa disciplina.

## **2. Revisão de literatura**

A matemática é considerada para muitas pessoas, sejam surdas ou não, uma disciplina de difícil aprendizagem. Conforme Falcão (2007),

De modo geral, o ensino da matemática tem apresentado diversas dificuldades, comprovadas através da concentração dos índices de reprovação e baixo desempenho escolar, mas esse “bicho-de-sete-cabeças” pode ser domesticado se primarmos por formas alternativas de ensino e práticas pedagógicas contextualizadas, segundo a especificidade educacional de cada aluno e sujeito aprendiz. (FALCÃO, 2007, p. 273)

Para sanar esses “bicho-de-sete-cabeças” da aprendizagem matemática citado por Falcão foram realizadas pesquisas na busca

de metodologias que facilitassem o entendimento. Uma das práticas pedagógicas encontradas para o ensino de forma prazerosa que despertassem o interesse por essa disciplina tem sido a ludicidade possibilitando a aprendizagem por meio de brincadeiras.

Jogos e brincadeiras estão constantemente inseridos na vida das crianças, daí a importância de ensinar matemática de forma lúdica por meio de jogos, um recurso didático dinâmico e prazeroso que propicia criatividade e aprendizagem de forma significativa.

#### Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resoluções e busca de soluções. (PCN's, 1998, p. 46).

Conforme os PCN's, "Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório – necessário para a aprendizagem da Matemática". (PCN's 1998, p.47). Assim, a utilização dos jogos no processo de ensino aprendizagem pode ser considerada como uma ferramenta motivadora que sociabiliza, integra, ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa.

Na Conferência da UNESCO em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, definiu que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-os aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de

uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO, 1994)

Nesse sentido é necessário viabilizar um ambiente que possibilite a aprendizagem de forma prazerosa e agradável garantindo seu desenvolvimento. Para garantir um ambiente favorável à aprendizagem é fundamental a interação entre professor-intérprete-aluno para uma melhor compreensão do conteúdo que está sendo exposto.

Conforme Haguiera-Cervellini (2003, p. 68), “Compreender o sujeito surdo como um ser de possibilidades é o caminho para a construção de um homem livre, ator e autor de sua própria existência. Percebendo-o como pleno de possibilidades, posso, então, ser-com-ele e contribuir para o seu crescimento como pessoa”.

Entendendo a matemática como uma parcela de conhecimentos humanos essencial para a formação dos jovens, que contribua para uma nova visão de mundo, para ler e interpretar a realidade e para desenvolver capacidades que deles serão exigidos de sua vida social e profissional, este tema foi escolhido também na expectativa de investigar alternativas metodológicas que facilitem ao aluno surdo expressar-se em linguagem matemática, conseguindo relacionar o saber matemático na leitura dessas transformações.

Moreno (1997, p.43) em seu artigo cita Baroody (1988) em que “Toda prática pedagógica está determinada por concepções sobre como se ensina e como se aprende”.

Compreendendo a fundamental importância da escolha de metodologia adequada, como mecanismo assertivo para o sucesso da aprendizagem a utilização dos jogos no ensino da matemática tem sido uma ferramenta de muita relevância. Muitos educadores têm realizado pesquisas e observações onde perceberam que essa ferramenta tem grande contribuição no desenvolvimento de



capacidades por meio de manipulação de materiais, objetos. Conforme Scriptori, “[...] O jogo deve estar sempre presente nas propostas do professor, visto que esta é forma integradora do conhecimento [...]” (Scriptori, Caderno AMAE, p.15).

E, de acordo com os PCN’s,

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. (PCN’s, 1998, p.46)

Dessa forma o professor deve buscar atividades lúdicas dentro dos conteúdos que tenham uma aplicabilidade prática que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Segundo Pinto e Tavares (2010),

O professor deve organizar suas atividades para que sejam significativas para o aluno. (...). Pois, é no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades desenvolver seu raciocínio e sua linguagem. (PINTO e TAVARES, 2010, p.232).

O professor tem que estar atento e não deixar o aluno participar das atividades com jogos de qualquer jeito, mas traçar metas e regras para ser cumpridos. Para KOCH “Jogar inclui também estabelecer organizar regras de funcionamento, estratégias de solução”. (KOCH, Caderno AMAE, p.55).

A regra tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento lógico, pois ao serem analisados os educandos desenvolvem habilidades de pensar de forma independente bem como levantar hipóteses, argumentar, propor soluções, respeitar o colega e normas da sala de aula ou da escola.

De acordo com os PCN’s por meio dos jogos as crianças “[...] passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa

compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações”. (PCN’s, 1997, p.35)

A inclusão de alunos surdos nas escolas tem sido um grande desafio para o corpo docente, onde é preciso buscar capacitação na área específica. Uma das maiores dificuldades dos professores é a comunicação com o surdo e como adaptar a linguagem matemática, portanto para que haja uma aprendizagem significativa desta disciplina para pessoas surdas há a necessidade de o professor ter conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, caso não tenha intérprete, e uma metodologia que contribua para o processo de aprendizagem dos mesmos.

Segundo FALCÃO os escritores BULL, MARSCHARK, VALLE (2005) em sua obra,

(...) reforçam que o atraso de surdos em habilidades matemáticas está diretamente ligado a fatores culturais e de aquisição do idioma, pois a falta de coordenação entre formas linguísticas, simbólicas e analógicas da representação do número pode conduzir a dificuldades de aquisição de conceitos aritméticos.

Coelho em seu artigo monográfico faz uma citação de Vigotsky *apud* Mrech (2008, p.3): “a arte de brincar pode ajudar a criança portadora de necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesmo”. Através do aprender brincando com jogos desperta nas crianças a curiosidade, interesse, melhora a autoestima e proporciona confiança em si mesma.

Falcão (2007), ao analisar os estudos realizados por pesquisadores conclui que “todos esses estudos nos levam a despertar para dificuldades que os surdos apresentam ao liderarem com conhecimentos matemáticos, bem como a necessidade de práticas educativas mais direcionadas às necessidades que aparentemente surgiram em função da comunicação destes

apresentar-se prioritariamente na forma gestual-visual”. (FALCÃO, 2007, p. 274)

Ainda conforme Falcão *apud* BULL et al. (2005) o professor deve ter “algumas precauções que deveriam ser observadas” como “evitar a explanação do conteúdo com o professor voltado para a lousa e também a necessidade de acesso prévio ao material didático, permitindo contato por parte do estudante surdo com o mesmo através da leitura”. (FALCÃO, 2007, p. 275)

Para atender as necessidades dos alunos surdos deve-se pensar em estratégias que possibilite a aprendizagem. O uso de recursos visuais e materiais concretos tem grande importância nesse processo, pois oportuniza o contato visual e uma aprendizagem de forma prazerosa.

Sendo assim, para facilitar a aprendizagem da matemática e “contribuir para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo” (Falcão, 2007, p.275), foi utilizado recursos visuais e materiais concretos para explorar o campo visual, adaptando jogos durante a realização de atividades para melhor compreensão do conteúdo atendendo as necessidades específicas dos alunos surdos.

Conforme Murcia (2005, p.10) “[...] O jogo é um facilitador da comunicação entre os seres humanos”. Daí a importância de trabalhar os jogos na matemática com pessoas deficiente auditiva explorando atividades que desenvolva o raciocínio, favoreça o processo de aprendizagem, facilite a comunicação da linguagem matemática.

### **3. Metodologia**

Os jogos matemáticos foram aplicados aos alunos surdos e ouvintes do Instituto IJCPM Rio Mar Kennedy na faixa etária entre 16 e 22 anos com o auxílio de um intérprete.

A pesquisa foi realizada a partir de uma entrevista por meio de um questionário a uma professora de matemática que leciona

no Instituto desenvolvendo aulas lúdicas com o auxílio de intérprete em turmas de cursos semestrais atendendo jovens ouvintes e surdo.

A educadora dividiu a turma em grupos e entregou pra cada equipe jogos relacionado abaixo voltado para um conteúdo específico, as regras e situação-problema.

## **1. Jogos aplicados Sudoku**

Foi entregue uma cartela e fichas numéricas para cada equipe. No início os alunos surdos tiveram dificuldade, mas com a ajuda da interprete facilitou a aprendizagem, bem como a troca de conhecimento com os colegas ouvintes.

O Sudoku é um jogo que se baseia na colocação de números. Em japonês significa “os números devem ficar únicos”. A regra é colocar os números de 1 a 9 em cada uma das células vazias numa grade de 9x9, constituída por 3x3 subgrades chamadas regiões. O objetivo é aprimorar o raciocínio lógico-matemático, treinar o poder de argumentação, associar símbolos a funções, desenvolver a autonomia do aluno, de maneira que ele seja o protagonista de seu próprio aprendizado. Os conteúdos abordados foram algarismos hindu-arábicos.

A professora buscou nessa atividade perceber os conhecimentos prévios, percepção, raciocínio lógico, atenção e memória.

## **2. Material Dourado: Fazendo trocas**

Os educandos receberam Material Dourado, dois dados e QVL (Quadro Valor de Lugar) feito em papel madeira e folhas para que registrassem os resultados. A regra é juntar 10 cubinhos e trocá-los por uma barra. Da mesma maneira, quando tiver 10

barrinhas, fazer a troca por uma placa. O jogo termina quando conseguir formar duas placas.

O conteúdo abordado nesse jogo são números hindu-arábicos, conjunto dos números naturais. Tem como objetivo é entender as trocas do Sistema de Numeração Decimal de base 10.

Observou-se que os alunos tinham dificuldades na efetuação das trocas sendo necessário retomar a explicação para melhor compreensão.

### **3. Trilha do resto**

O jogo Trilha do resto é um tabuleiro feito de papel madeira com números em cada casa, 01 dado e tampinhas onde cada jogador põe seu peão na primeira casa da trilha (com números variados) abordando as operações matemáticas e tem como objetivo desenvolver o cálculo mental e as técnicas da divisão.

Cada equipe recebeu um tabuleiro e tampinhas. A regra é lançar o dado e o número que sair divide pelo valor tirado no dado. O resto dessa divisão será o número de casas que o jogador terá de avançar na trilha. Se a divisão for exata o jogador não andar nenhuma casa. Se errar a divisão, perderá a vez, e se cair no zero volta 10 casas. Então ganha o jogo quem primeiro chegar ao final da trilha.

Durante a realização do jogo houve bastante interação dos alunos surdos que sinalizavam os resultados para que fosse feita a jogada com a ajuda da calculadora.

### **4. Jogo do sobe e desce**

No jogo do sobe e desce os alunos realizaram operações de soma e subtração com números inteiros percebendo a necessidade de criar regras que permitam os cálculos de adição neste conjunto. Foi entregue um tabuleiro feito de papel madeira, dados, tampinhas e folhas para registros. O jogo é composto por seis

jogadores e cada um se posiciona no número zero do jogo (partida).

Lançados dois dados, de preferência com cores diferentes para diferenciar os números positivos e negativos, e dos resultados obtidos, o jogador sobe (positivo) ou desce (negativo) as casas no tabuleiro. O vencedor será quem chegar à chegada.

Nesse jogo os alunos encontraram dificuldades, mas no decorrer das jogadas e com o registro perceberam o quanto foi proveitoso para sua compreensão.

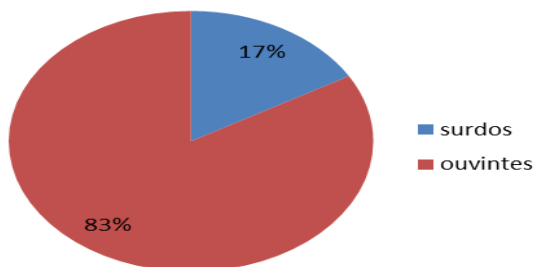
## 5. Análise e discussão dos resultados

O estudo comprovou a importância da aplicação dos jogos como instrumento de aprendizagem com alunos surdos e o quanto beneficiou na aquisição do conhecimento matemático.

A entrevista foi realizada por meio de um questionário com uma professora de matemática que leciona no Instituto IJCOM Rio Mar Kennedy desenvolvendo aulas lúdicas com o auxílio de intérprete em turmas de cursos semestrais atendendo jovens ouvintes e surdos entre 16 e 22 anos no total de 30 alunos.

De acordo com a entrevista dos 30 alunos em sala de aula 17% são surdos.

**Gráfico 1:** Percentual de Alunos surdos e ouvintes



Esse resultado mostra a inclusão dos surdos em uma sala de aula dessa instituição de projetos sociais o que proporciona a oportunidade de terem melhor desempenho no mercado de trabalho.

Na primeira pergunta foi indagado à entrevistada sobre onde se revelam as maiores deficiências na aprendizagem e ensino da matemática na área da surdez e sua resposta foi que se apresentam de duas formas:

1. Se não houver um intérprete específico para os alunos, pois suas turmas são com surdos e ouvintes.
2. Professor não preparar suas aulas com estratégias que incluam os surdos.

Daí a importância dos jogos matemáticos serem aplicados para melhor compreensão dos conteúdos e em equipe onde acontecem a socialização entre ouvintes e surdos. A entrevistada acredita que o lúdico é um bom método para se trabalhar seguindo um planejamento com estratégias com inclusão de surdos.

Na segunda pergunta foi indagado sobre quais as principais dificuldades encontradas em sala de aula ao trabalhar matemática com os alunos surdos. Conforme sua resposta a principal dificuldade é o professor não ter conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, que é importante que tenha ao menos uma noção mesmo com a turma heterogênea e com a presença do intérprete.

A pergunta seguinte indaga se os jogos matemáticos são considerados como uma das formas adequadas para trabalhar o conceito para alunos surdos, a professora respondeu que depois da contextualização do jogo, eles desenvolvem bem, ficam inseridos no grupo participando ativamente.

Uma experiência interessante foi uma troca de conhecimentos em que alunos surdos ensinaram os sinais dos

números para os colegas ouvintes durante o desenvolvimento das atividades com o Sudoku.

A professora ainda acrescenta que será difícil ter algum sucesso no aprendizado dos surdos se não houver comunicação correta com eles, ou seja, a presença do intérprete ou o professor dominar os sinais é de suma importância.

Sobre a interação entre professor e alunos ocorre de maneira satisfatória porque sempre houve preocupação em organizar um planejamento pensando nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Sempre inicia com uma dinâmica de acolhimento, depois contextualiza toda dinâmica da aula e em seguida a atividade com jogos a serem aplicados e logo após a aplicação.

A última questão está relacionada à utilização de imagens, símbolos e recursos visuais para ajudar o aluno surdo e compreender o conteúdo. Como a professora trabalha com turmas heterogêneas, sempre tem que usar estratégias para a turma como o uso de vídeos com dublagem e legendas ao mesmo tempo, jogos que não compliquem a situação, bem relevante em relação ao conteúdo abordado e sempre com a presença do intérprete.

Diante dos relatos da professora a realização das atividades de matemática com jogos para alunos surdos tem contribuído de forma significativa minimizando as lacunas existentes em relação à aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Observa-se ainda na fala da educadora que a execução dos jogos facilitou a compreensão e integração entre alunos surdos e ouvintes com professor e intérprete. Os jogos também favoreceram a concentração durante a execução o que proporcionou aquisição do conhecimento do conteúdo abordado.

Durante a realização dos jogos os alunos surdos e ouvintes encontraram algumas dificuldades, porém sanadas com as atividades lúdicas apresentadas. Houve integração uns com os outros na resolução das atividades com registros proporcionando aprendizagem de forma prazerosa, socialização, respeito, concentração e raciocínio.



Callois (1990) citada por Alves afirma que

Cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física ou intelectual. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que inicialmente era difícil ou extenuante. (ALVES, 2001, p. 15)

O jogo proporciona um estímulo mental agradável, desperta nos educandos uma aprendizagem com mais interesse, assim propicia o desenvolvimento da vida intelectual. O uso de jogos no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno.

Vygotsky (1896-1934), citado por Alves, afirma,

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. (ALVES, 2001, p. 21)

A prática escolar é enriquecida quando o educador utiliza o jogo como um meio para desenvolver as funções cognitivas, linguísticas, sociais e culturais que contribuem para mediar a interiorização de inúmeros conhecimentos, ou seja, jogos que propiciem ao educando o desenvolvimento da inteligência e estabeleça relações com seu contexto de vida, gerando a superação do senso comum para uma visão crítica e criativa no meio em que vivem.

Contudo, o educador deve estar preparado e consciente dos resultados que pretendem obter quando aplicar os jogos. Para isto é necessário que investigue, leia, converse, pesquise ampliando o seu conhecimento sobre o assunto para que possa organizar-se e planejar, considerando-se a idade dos alunos, a cultura, o nível sócio econômico, o interesse, o ambiente, os recursos físicos e didáticos disponíveis.

A atividade lúdica permite ao aluno vivenciar uma experiência com características sociais e culturais, provocando a descontração, a aquisição de regras, a expressão da imaginação e a apropriação de conhecimentos. Por meio de jogos podem-se trabalhar conteúdos importantes no ensino da Matemática. Os erros e fracassos durante os jogos em geral são encarados de maneira desafiadora, permitindo que o educando desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança e sua autonomia.

## 6. Conclusões

O processo de produção escrita deste artigo aponta para algumas reflexões importantes acerca da importância do lúdico na aprendizagem do aluno surdo, como a participação dos jogos contribui para a formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.

O jogo é um vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino utilizando meios lúdicos permite criar ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral dos usuários.

Deve-se salientar que os jogos pedagógicos são apenas instrumentos, não mestres, ou seja, este serão úteis somente se acompanhados por alguém que analise o jogo e o jogador, de modo diligente e crítico, que ao ver que tal ferramenta deixou de ser instrutiva e se transformou apenas numa disputa divertida, consiga sutilmente devolver um caminho certo ao educando surdo. Não que um jogo instrutivo não possa ser divertido, muito pelo contrário, se este não o for, tornar-se-á desinteressante e não mais será jogado.

O papel do educador não deverá ser o de guiar explicitamente os passos do aluno surdo, mas sim não permitir que este use o jogo sem entender nem aprender nada, é não permitir que o educando se desvie muito do objetivo educacional.

Apesar do favorecimento de alunos que apresentam dificuldades na compreensão de alguns requisitos, esse fator é que transforma o trabalho em uma atividade lúdica e prazerosa, características essas importantes para uma aprendizagem efetiva e eficiente.

De acordo com a pesquisa observa-se que o tema em estudo torna-se necessário em função de sofrer influências tanto do Sistema Educacional vigente em vigor, bem como várias correntes de pensamentos ligados à área da educação.

Apesar de este trabalho limitar-se a um universo pequeno, espera-se que o resultado da coleta de dados possa servir de parâmetro para novas discussões e análise dentro da comunidade escolar sobre as possibilidades de novas metodologias para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de matemática, pois a educação é um processo contínuo e dinâmico, quando estaciona deixa de exercer o seu verdadeiro papel que é instruir para construir.

Ao aluno surdo deve ser dado o direito de aprender. Não um “aprender” mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e porque faz. Mas aprender significativo do qual o mesmo participe raciocinando, compreendendo, reelaborando e superando assim sua visão ingênua fragmentada e parcial da realidade. O material concreto ou o jogo pode ser fundamental para que isso ocorra.

A missão dos educadores é preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver. Isto quer dizer proporcionar-lhes o ensino necessário para que adquiram as destrezas e habilidades que vão necessitar para seu desempenho com comodidade e eficiência no seio da sociedade que enfrentarão ao concluir sua escolaridade.

Cada educador sabe que enfrentar esses desafios não é tarefa fácil, nem para ser feita solitariamente. Deve tomar consciência da importância do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para facilitar a comunicação com o aluno surdo.

A Matemática é um instrumento que pretende estimular a busca coletiva de soluções para o ensino dessa área. Soluções que precisam transformar-se em ações cotidianas que efetivamente tornem os conhecimentos matemáticos acessíveis a todos os alunos surdos.

Através da escrita deste artigo pode-se perceber que aprender a ensinar é um processo e não simplesmente um evento.

## Referências

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino da matemática**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acessado em 08/09/2017, as 21:12h

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 148p.

COELHO, Vania Maria. **O jogo como prática pedagógica na escola inclusiva**. Artigo monográfico, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1485/Coelho\\_Vania\\_Maria.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1485/Coelho_Vania_Maria.pdf?sequence=1)> Acessado em 18/09/2017, as 14h51min.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO: **Na área das necessidades educativas especiais** - UNESCO - em 1994. Disponível em: < [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)> Acessado em 20/08/2017, às 22h30min.

FALCÃO, Luiz Alberto Barbosa, 1961. **Aprendendo a Libras e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos** / Luiz Albérico Falcão. Recife: 2ª ed. revisada e ampliada. Ed. do Autor, 2007. 304p.:il.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma.** / Nadir Haguiara-Cervellini. – 2ª ed – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SCHIÜNZEN, Elisa Tomos Moriya; DI BENEDETTO, Laís dos Santos; SANTOS, Danielle aparecida do Nascimento dos. **História das pessoas surdas: Da exclusão à política educacional brasileira atual.** UNESP. Disponível em:

<[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1\\_d24\\_v21\\_to2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1_d24_v21_to2.pdf)> Acessado em, às 21;00h

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

Lei nº 10.436/02. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

PANIZZA, Mabel. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas** / Mabel Panizza; tradução Antônio Feltrin . – Porto Alegre: Artmed, 2006. 192 p

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Brasília – Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINTO, Cibele Lemes; TAVARES, Helenice Maria. **O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender.** Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-Pedagogia.pdf>. Acesso em 08 set 2017.

RINALDI, G. Série deficiente auditiva. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: SEESP, 1998, p. 279 – 310. **Secretaria de Educação Especial A educação dos surdos** / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP. 1998. <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> acesso em 10 de junho de 2017 às 11h25.

SILVA, E. M. A. **Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva.** In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B.C.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCRIPTORI, Carmen. **Uma alternativa para o ensino da matemática.** Caderno AMAE nº 1/ FUNDAÇÃO AMAE PARA EDUCAÇÃO E CULTURA/ AMAE - Associação Mineira de Ação Educacional. - Matemática em Construção.

## Capítulo 28

# Desenvolvimento do planejamento estratégico voltado para a gestão e desenvolvimento de uma empresa

*Nayara Víturino Lima<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

O trabalho foi realizado utilizando pesquisa bibliográfica de autores como: CHIAVENATO; OLIVEIRA; BATEMAN e MAXIMIANO. Tendo como outras fontes de coleta de dados livros e artigos.

Atualmente muito tem se discutido sobre a necessidade das empresas aderirem o Planejamento Estratégico. O planejamento é fundamental para as organizações, a estratégia empresarial tem evoluído muito ao longo do tempo, sempre buscando permitir às organizações se conhecerem melhor e ao seu ambiente, e estabelecendo objetivos e políticas que lhes tornem mais atrativas em seus mercados.

O administrador precisa ter em mente o modo de tomar decisões e planejar o futuro de sua organização. Sendo que ela requer planejamento para todas as suas atividades. Planejar um negócio independentemente de seu tamanho ou de seu segmento se torna indispensável para o sucesso duradouro e sustentável de uma empresa.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Administração

Desta forma é preciso começar a entender melhor como funciona a gestão estratégica, planejamento estratégico, tático e operacional, especialmente para o desenvolvimento das empresas de pequeno porte.

## **2. Desenvolvimento do planejamento estratégico voltado para a gestão e desenvolvimento de uma empresa**

O Planejamento Estratégico é o processo gerencial do qual a empresa define sua visão de futuro. Atualmente o cenário empresarial sofre com transformações provenientes de diversas fontes, sejam tecnológicas ou econômicas. O planejamento analisa as condições internas da empresa e como ela está inserida no cenário externo, bem como sua evolução estimada, com a finalidade de tomar as decisões mais adequadas ao momento atual, também considerar premissas básicas que a empresa deve respeitar para que todo o processo tenha coerência e sustentação.

A primeira etapa do planejamento estratégico é identificar a situação em que a empresa se encontra, através de uma análise interna e externa.

Organização, isto é, um processo de monitorar o ambiente organizacional para identificar as oportunidades e os riscos presentes e futuros.

Chiavenato (2002) em sua essência, a função do planejamento nas organizações sempre foi a de reduzir a incerteza quanto ao futuro e quanto ao ambiente.

Chiavenato (2003, p.167) coloca o Planejamento como: Figura como a primeira função administrativa, por ser aquela que serve como base para as demais funções. O planejamento é a função administrativa que determina antecipadamente quais são os objetivos a serem atingidos e como se deve fazer para alcançá-los. Trata-se, pois, de um modelo teórico para a ação futura. Começa com a determinação futura dos objetivos e detalha os planos necessários para atingi-los da melhor maneira possível.



Chiavenato (2005, p.14) O planejamento define o que a organização pretende fazer no futuro e como deverá fazê-lo. Por essa razão, o planejamento é a primeira função administrativa, e que define os objetivos para o futuro desempenho organizacionais e decide sobre os recursos e tarefas necessárias para alcançá-los adequadamente.

Através do planejamento estratégico, as organizações passam a ter um senso de direção, focalizam os esforços, orienta os planos, a tomada de decisão e avaliam o progresso da empresa.

Oliveira (2007, p. 04) define planejamento como um processo, desenvolvido para o alcance de uma situação futura desejada de um modo mais eficiente, eficaz e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos pela empresa.

Oliveira (2007, p.6) O planejamento não é um ato isolado. Portanto, deve ser visualizado como um processo composto de ações inter-relacionadas e interdependentes que visam ao alcance de objetivos previamente estabelecidos.

Oliveira (2007, p. 53) A estratégia é a ação ou o caminho mais adequado a ser executado para alcançar, preferencialmente desafios e metas estabelecidos, no melhor posicionamento da empresa perante seu ambiente. É importante procurar substabelecer estratégias alternativas para facilitar as alterações dos caminhos ou ações de acordo com as necessidades.

Nesse mesmo entendimento Bateman (2009, p. 117): relata que o planejamento é o processo consciente, sistemático de tomar decisões sobre metas e atividades que um indivíduo, um grupo, uma unidade de trabalho ou uma organização buscarão no futuro.

Maximiano (2004, p. 131) Planejamento é o processo de tomar decisões sobre o futuro. As decisões que procuram, de alguma forma, influenciar o futuro, ou que serão colocadas em prática no futuro, são decisões de planejamento.

Maximiano (2004, p. 143) afirma que: O resultado do processo de planejamento é a preparação de planos. Em essência,

um plano é o registro das decisões resultantes do processamento dos dados.

Para a realização de uma gestão eficaz nas organizações, os gestores devem ser munidos de informações estabelecidas no início do planejamento e executada através de planos de ação traçados quando os objetivos foram estabelecidos, de maneira geral, a elaboração do planejamento estratégico inclui a identificação das oportunidades e ameaças, avaliação dos pontos fortes e fracos da empresa e análise da sua capacidade real e potencial de tirar vantagem das oportunidades oferecidas pelo ambiente externo.

### **3. Tipos de Planejamento**

Existem três tipos de planejamento, estratégico, tático e operacional vejamos a importância em estabelecê-los adequadamente e os mesmos devem ser trabalhados continuamente.

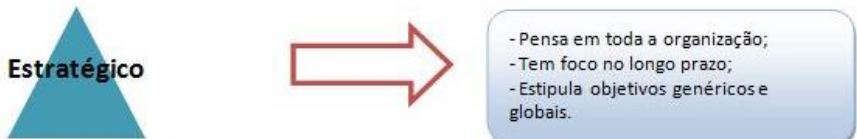
De acordo com Chiavenato (1995, p. 250) o planejamento estratégico é associado com um horizonte situado de longo prazo. É um conjunto de tomada deliberada e sistemática de decisões envolvendo empreendimentos que afetam ou deveriam afetar toda a empresa por longos períodos de tempo, é um processo contínuo de tomada de decisões estratégicas. Não se preocupa em antecipar decisões a serem tomadas no futuro, mas sim em considerar as implicações futuras em decisões que devem ser tomadas no presente.

Oliveira (2005, p. 47 e 48) “É o processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para se estabelecer a melhor direção a ser seguida para a empresa, visando ao otimizando grau de interação com o ambiente e atuando de forma inovadora e diferenciada.

Para Maximiano (2006), o processo de planejamento estratégico, compreende desde a tomada de decisão sobre qual o padrão de comportamento que a organização pretende seguir até

os produtos e serviços que pretende oferecer, e mercados e clientes que pretende atingir.

Conforme Bateman (2012, p. 74) O planejamento estratégico da organização é um processo dinâmico, sistêmico, coletivo, participativo e contínuo para determinação dos objetivos, estratégias e ações da organização. É elaborado por meio de diferentes e complementares técnicas administrativas com o total envolvimento das pessoas da organização e eventualmente de pessoas do meio ambiente externo à organização.



**Figura 1** – Imagem do Google.

O planejamento tático: abrange cada departamento, é desenvolvido segundo uma estratégia predeterminada é algo mais direcionado e geralmente é projetado em curto prazo. De forma geral é ele que viabiliza que as ações do planejamento estratégico sejam executadas dentro de cada setor da empresa. Desta forma, ao contrário do planejamento estratégico que visa a organização como um todo, o planejamento tático oferece para cada setor específico seus próprios objetivos, que pode variar desde aperfeiçoar determinado resultado até utilizar forma mais eficiente os recursos disponíveis.

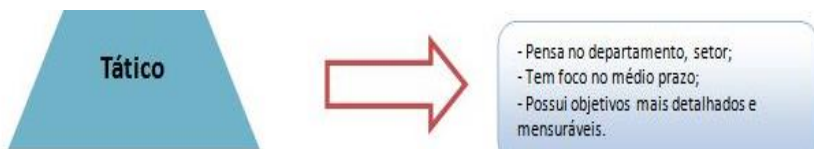
Chiavenato (2004), o planejamento tático atua sobre partes específicas da organização, que podem ser um departamento ou área. Trabalha com a perspectiva de médio prazo e é desenvolvido pelo nível gerencial da organização.

Segundo Oliveira (2006, p.48) “o planejamento tático tem por objetivo otimizar determinada área de resultado e não a empresa como um todo. Portanto, trabalha com decomposições

dos objetivos, estratégias e políticas estabelecidas no planejamento estratégico”.

Bateman, (1998) O planejamento no nível tático, é utilizado para traduzir os objetivos gerais e as estratégias da alta diretoria em objetivos e atividades mais específicos. O principal desafio neste nível é promover um contato eficiente e eficaz entre o nível estratégico e o nível operacional.

A atuação do planejamento tático é sobre setores específicos, para um futuro próximo diferentemente do planejamento estratégico que atua sobre a organização como um todo.



**Figura 2** – Imagem do Google.

Planejamento operacional: está relacionado a recursos, procedimentos, produtos e resultados esperados, geralmente são elaborados para períodos mais curtos, de três a seis meses, e são bem mais específicos que os outros tipos de planejamento anterior. De maneira geral, o planejamento operacional detalha métodos, processos e sistemas especificando as pessoas envolvidas cada uma de suas responsabilidades, atividades, funções e a divisão das tarefas, além dos recursos necessários para serem colocados em prática. O produto final de um bom planejamento operacional são cronogramas de atividades e planos de ação que precisam ser executadas dentro de um período pré-estabelecido.

Segundo Chiavenato (2004), o planejamento pode incluir períodos de longo a curto prazo, assim como envolver a organização inteira, um departamento ou ainda uma tarefa, sendo, portanto, uma função administrativa que se distribui entre todos os níveis hierárquicos.

Oliveira, (2006), é no nível do planejamento operacional que se formula o plano de ação da organização, que contém a previsão das atividades e a base para seu monitoramento.

Maximiano (2009) O planejamento operacional é auxiliado por ferramentas administrativas como cronogramas, orçamentos e organogramas.

Bateman, (1998) planejamento operacional, o processo é de uma menor amplitude, onde o foco é trabalhar junto aos funcionários não administrativos, implementando os planos específicos definidos no planejamento tático.

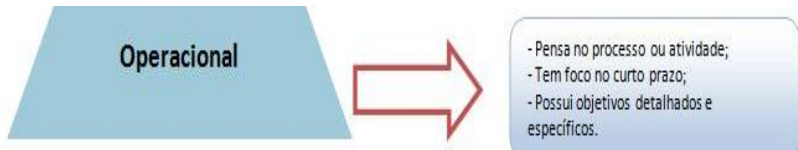


Figura 3 – Imagem do Google.

**Figura 3** – Imagem do Google.

O planejamento operacional geralmente é desenvolvido no curto prazo e tem desdobramento dos planos táticos de cada departamento em planos operacionais para cada tarefa ou atividade.

#### 4. Conclusão

A principal conclusão deste artigo é que todos os autores estudados referenciam a importância da utilização do planejamento estratégico para o sucesso das organizações, o que torna essencial hoje a sua aplicação independentemente do tamanho ou da estrutura da empresa. A partir da análise da definição de planejamento estratégico em diversos autores, nota-se que o ato de planejar é um procedimento chave para a empresa, por impor à organização o cumprimento de metas e diretrizes que

lhe permitam estabelecer, no presente, o que a organização deseja ser no futuro.

Em resumo, a implementação de uma boa estratégia é a definição de uma posição predominantemente favorável no mercado, tornando a organização capacitada para desenvolver um bom desempenho capaz de lidar com a imprevisão, competição e problemas internos.

O planejamento estratégico auxilia os gestores no alcance dos objetivos, e age como instrumento de acompanhamento e principalmente, de aperfeiçoamento do aprendizado na empresa visando um melhor desempenho.

Portanto conclui-se que, para as organizações planejamento estratégico, ajuda a conhecer os caminhos a serem seguidos em busca de um melhor conhecimento do mercado, analisando assim todas as dificuldades e ameaças encontradas, como também a aproveitar as melhores oportunidades que possam surgir no ambiente empreendedor.

## **Referência**

BATEMAN, T. Snell, S. Administração: construindo vantagem competitiva. São Paulo : Atlas, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. Administração nos novos tempos. 2. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier 2004.

\_\_\_\_\_, Idalberto. TGA vol. 2 / 6 eds. rev. e atualizada. – Rio de Janeiro: Campus, 2002.

HIAVENATO, Idalberto, Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Elsiever, 2003.

MAXIMIANO, Antonio Cesar A. Introdução à Administração. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_, Antonio César Amaru, Fundamentos de Administração, São Paulo: Atlas, 2004.

\_\_\_\_\_, Antonio Cesar Amaru. Introdução à Administração. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de Planejamento Estratégico, 22<sup>a</sup> ED, São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_, Djalma de Pinho Rebouças de Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. São Paulo: Atlas, 2007.

## Capítulo 39

# A logística reversa na manutenção da sustentabilidade do negócio por meio da gestão ambiental

*Vanderlei de Queiroz Lima<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

O fortalecimento de um ciclo de desenvolvimento sustentável, veio surgindo a partir dos anos 70, através das políticas internacionais, com o objetivo de adotar medidas favoráveis que reduzissem a poluição, dentro do processo industrial realizado pelas empresas, induzindo a redução dos riscos ambientais e da poluição em todos os sentidos.

Nessa mesma perspectiva, surgiram diversas ações e parâmetros adotados para colaborar com a diminuição da poluição, e tendo atingido ainda com essas ações, resultados favoráveis às empresas, de natureza financeira e econômica, e ainda através de órgãos como a Comissão Mundial do Desenvolvimento e Meio Ambiente (CMMAD, 1991), que foi criada em 1987, com o objetivo de conciliar: justiça social, equilíbrio ambiental e eficiência econômica, conde as empresas podem adotar como ações créditos de carbono e a logística reversa.

Esse fortalecimento das práticas de gestão ambiental e logística reversa, veio trazer diversas ações positivas para as empresas, apesar de serem práticas de consciência coletiva, são

---

<sup>1</sup> Graduando em Administração



utilizadas de maneira racional, promovendo questões de sustentabilidade e proporcionando um retorno financeiro nas empresas, através da redução de custos e aproveitamento de material reciclado e/ou reutilizável, justificando assim a escolha do tema.

O norteamento da pesquisa, fundamenta-se, portanto, com o propósito de responder a seguinte questão problema: Quais concepções podem ser geradas de natureza econômica e financeira, para que as empresas adotem políticas de gestão ambiental e logística reversa?

Este estudo tem como objetivo geral abordar aspectos sobre a logística reversa e a gestão ambiental para as empresas, e como objetivos específicos: apresentar o conceito e os aspectos da logística reversa e gestão ambiental; demonstrar os aspectos relativos ao planejamento e a utilização e ainda sobre os benefícios de adotá-los.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo descritivo sobre os aspectos da logística reversa e gestão ambiental, por meio de uma revisão literária e bibliográfica a respeito do assunto, incluindo a legislação abrangente no país, através de uma abordagem qualitativa, compreendendo os aspectos relacionados as práticas, utilização e benefícios.

## **2. Logística reversa: conceitos e aspectos**

A preocupação com o meio ambiente, começou a fortalecer-se a partir dos anos 70, principalmente no cenário internacional, com relações voltadas para o aquecimento global, as altas taxas de poluição, escassez de água em diversas regiões do mundo, e outros fatores que contribuem para o desequilíbrio ambiental, a partir desses pontos, ações e projetos iniciaram com o intuito de promover o desenvolvimento sustentável e a preservação dos recursos.

Firmar essas políticas, foi possível a partir da realização de uma conferência realizada em 1972, pela Organização das Nações Unidas – ONU, na cidade de Estocolmo – Suécia, com objetivos de buscar soluções para os problemas relacionados ao meio ambiente, no foco de reduzir os impactos e os danos prejudiciais, através do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA. (SOUZA, 2007).

Esses processos de mobilização e implantação de sistemas politicamente corretos nos aspectos ambientais, veio despertando preocupações e trazendo novas ações por meio da renovação das práticas das indústrias em todo o mundo, com o objetivo de reduzir os danos relativos a poluição, no país, pode-se descrever a Resolução do Conama de 1986, que segundo Guarnieri (2011, p. 22) descreve:

O Conama define como impacto ambiental qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, que forem causadas por qualquer forma de matéria ou energia resultante de atividades do homem, que afetem diretamente ou indiretamente: a saúde, a segurança e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente; e a qualidade dos recursos ambientais.

Posteriormente, as políticas nacionais em torno da relação do meio ambiente e dos resíduos sólidos, através das ações do Governo Federal, sancionou em agosto de 2010 a Lei 12.305, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos - PNRS; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, dispondo em seu artigo 1º “sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos, incluídos os perigosos, às responsabilidades dos geradores e do poder público e aos instrumentos econômicos aplicáveis”, tendo com princípios:

Art. 6º São princípios da Política Nacional de Resíduos Sólidos:  
I - a prevenção E a precaução;

- II - o poluidor-pagador e o protetor-recebedor;
- III - a visão sistêmica, na gestão dos resíduos sólidos, que considere as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica e de saúde pública;
- IV - o desenvolvimento sustentável;
- V - a ecoeficiência, mediante a compatibilização entre o fornecimento, a preços competitivos, de bens e serviços qualificados que satisfaçam as necessidades humanas e tragam qualidade de vida e a redução do impacto ambiental e do consumo de recursos naturais a um nível, no mínimo, equivalente à capacidade de sustentação estimada do planeta;
- VI - a cooperação entre as diferentes esferas do poder público, o setor empresarial e demais segmentos da sociedade;
- VII - a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;
- VIII - o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania;
- IX - o respeito às diversidades locais e regionais;
- X - o direito da sociedade à informação e ao controle social;
- XI - a razoabilidade e a proporcionalidade.

Dentro dessa relação e de uma nova realidade em que as empresas e indústrias devem adotar como uma nova postura de gestão ambiental e residual, tornando as todas elas em geral, mais responsáveis pelo ciclo de vida de seus materiais produzidos, que pode ser classificado como o processo de logística reversa, ou seja, o gerenciamento do retorno de produtos ao local onde foram produzidos.

### **3. Conceito de logística reversa e gestão ambiental**

A logística reversa está associada ao conceito do retorno de bens, produtos ou itens, que são produzidos ou remetidos pela empresa para uso ou consumo dos clientes, e estes pós utilizados retornam para sua unidade de produção ou venda, como é comum observar com garrafas de bebidas retornáveis, aparelhos

eletrônicos, baterias de carro e celular, dentre outros, como pode ser observado no conceito de Leite (2005, p.16):

Entendemos a logística reversa como a área da logística empresarial que planeja, opera e controla o fluxo e as informações logísticas correspondentes, do retorno dos bens de pós-venda e de pós-consumo ao ciclo de negócios ou ao ciclo produtivo, por meio dos canais de distribuições reversos, agregando-lhes valor de diversas naturezas: econômico, ecológico, legal, logístico, de imagem corporativa, entre outros.

Com esse novo mecanismo, as empresas passam a adotar políticas de gestão ambiental voltadas no reuso e na construção do ciclo de vida do produto, adotando os aspectos da Lei nº 12.305/2010, que trata da responsabilidade compartilhada entre os fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes pelo produto, as questões referentes a coleta seletiva e o destino final dos resíduos sólidos e o seu gerenciamento, como através do processo de reciclagem, e dispondo em seu inciso XII o conceito de logística reversa que dispõe:

Instrumento de desenvolvimento econômico e social caracterizado por um conjunto de ações, procedimentos e meios destinados a viabilizar a coleta e a restituição dos resíduos sólidos ao setor empresarial, para reaproveitamento, em seu ciclo ou em outros ciclos produtivos, ou outra destinação final ambientalmente adequada.

Entende-se como Gestão Ambiental, conforme Agra Filho (2016), como o manejo, a restrição ou a redução do uso dos recursos ambientais, objetivando uma relatividade de controle, através de medidas econômicas, instrumentos, normas e regulamentações, com o objetivo de reduzir e controlar os impactos realizadas pela comercialização dos produtos. Nestes fatores Guarnieri (2011, p.27) engloba as atividades de gerenciamento ambiental que devem ser adotados pelas empresas:

- Elaboração de estratégias de administração ambiental;
- Geração de instrumentos com finalidade de corrigir os danos causados no meio ambiente;
- Implementação de programas para diminuição da poluição, adequação dos produtos de acordo com as especificações ecológicas;
- Certificação de que a empresa esteja em conformidade com as legislações ambientais;
- Inspeção do programa ambiental da organização e;
- Retorno dos resíduos gerados visando a correta disposição.

Através das regulamentações instituídas no Brasil, e com a construção dessas políticas ambientais e sustentáveis, esta abordagem passou a ser denominada Produção e Consumo Sustentáveis - PCS, constituindo assim, novas características de necessidades mercadológicas, das quais as empresas passaram a adotar e realizar ações através de processos mais eficientes e menos impactantes ao meio ambiente, através do gerenciamento de riscos e dos recursos, conforme os quesitos descritos no Quadro 1.

### **Quadro 1 – Exemplos de questões de sustentabilidade nas empresas**

<b>Políticas</b>	<b>Aspectos de Sustentabilidade</b>
Econômicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão de crise e risco</li> <li>• Qualidade e custo do produto</li> <li>• Mercado</li> <li>• Estratégias de negócio</li> <li>• receita e investimentos</li> </ul>
Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenção da poluição e melhoria da eficiência de processos</li> <li>• Mitigação e adaptação às mudanças climáticas</li> <li>• Utilização eficiente dos recursos naturais, melhoria da eficiência energética</li> <li>• Tratamento de efluentes e resíduos</li> <li>• Produtos com diferenciais nos atributos ambientais</li> </ul>
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento aos Direitos Humanos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas trabalhistas (saúde e segurança no trabalho, não utilização de trabalho forçado ou infantil)</li> <li>• Boa conduta corporativa (práticas anticorrupção, concorrência leal, transparência)</li> <li>• Promoção da responsabilidade social na cadeia de valor</li> <li>• Envolvimento e desenvolvimento da comunidade</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Adaptado do Guia de Produção e Consumo Sustentável – PCS (FIESP/PNUMA, 2012).

#### 4. Planejamento e utilização da logística reversa

Na concepção das políticas ambientais, a logística reversa tem como sistema operacional, as ações voltadas para reciclagem e reutilização de produtos e materiais, com o intuito de produzir uma recuperação sustentável desses produtos, assegurando um processo de economia limpa, adotando as seguintes funções básicas, como descreve SHIBAO et al (2010, p. 4).

- a) Planejamento, implantação e controle do fluxo de materiais e do fluxo de informações do ponto de consumo ao ponto de origem;
- b) Movimentação de produtos na cadeia produtiva, na direção do consumidor para o produtor;
- c) Busca de uma melhor utilização de recursos, seja reduzindo o consumo de energia, seja diminuindo a quantidade de materiais empregada, seja reaproveitando, reutilizando ou reciclando resíduos; d) Recuperação de valor e
- e) Segurança na destinação após utilização.

Os benefícios potenciais da logística reversa podem ser agrupados em três níveis distintos:

- a) Demandas ambientalistas que tem levado as empresas a se preocupar com a destinação final de produtos e embalagens por elas geradas;
- b) Eficiência econômica, porque permite a geração de ganhos financeiros pela economia no uso de recursos e

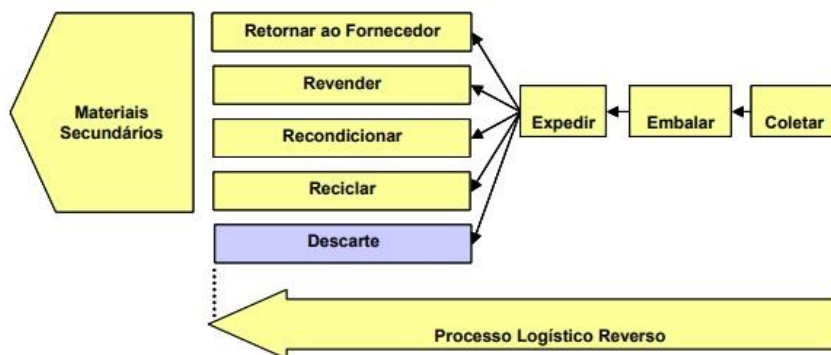
c) Ganho de imagem que a empresa pode ter perante seus acionistas, além de elevar o prestígio da marca e sua imagem no mercado de atuação.

Com essas ações, as práticas de logística inversa adotam padrões que facilitam um ciclo de vida dos produtos, adotando os processos de coleta e reciclagem, como descreve Lacerda (2011 apud GARCIA, 2006, p.4) define que:

a logística reversa deve completar o ciclo, trazendo de volta os produtos já utilizados dos diferentes pontos de consumo a sua origem. No processo da logística reversa, os produtos passam por uma etapa de reciclagem e voltam novamente à cadeia até ser finalmente descartado, percorrendo o “ciclo de vida do produto”.

Planejar e adotar essas práticas, compõem as ações de logística inversa e gestão ambiental da empresa, nesses fatores, as ações postas em prática, devem estar centralizadas através de um planejamento interno, que parte desde a aquisição da matéria-prima até o retorno do produto, haja vista que existem produtos que poderão ser recuperados e outros reciclados, adotando um processo que envolvem as seguintes etapas, conforme figura 1.

**Figura 1. Atividades Típicas do Processo de Logística Reversa**



Fonte: Lacerda (2011, p.4)

Nesse processo operacional, Adissi et al (2013), descreve que na gestão ambiental e na logística reversa, deve-se adotar a relação no processo de produção de bens e serviços com os outros componentes que interferem nessa relação, como pessoas, materiais, processos e equipamentos, pois, além de gerir os processos negativos do processo operacional, deverá direcionar o retorno desses materiais, dos quais poderão ser reutilizados ou descartados, num processo seguro, sem riscos ambientais.

## **5. Benefícios para uso de logística reversa pelas empresas**

As atividades conhecidas como boas práticas de proteção ambiental, são fatores estimulantes para as empresas despertarem ações e políticas de desenvolvimento sustentáveis, criando mecanismos que além de adotar medidas de proteção, podem fomentar atrativos financeiros e econômicos dentro das atividades operacionais da empresa, através da redução de custos com matéria-prima, reaproveitamento de material, reciclagem e incluindo ainda a venda desses produtos. (RIBEIRO, 2005).

Os impactos da logística reversa e gestão ambiental, trazem para as empresas, funcionalidades e benefícios na área social, econômica e financeira, como na implantação do ISO, inovações tecnológicas, marketing, custo-benefício, atendimento antecipado às legislações brasileiras e internacionais, atenção de acionistas e aumento de receitas, como observados no quadro 2, por Calefi et al (2017, p. 179).



**Quadro 2. – Indicadores de sucesso empresarial da implantação da logística reversa**

<b>Área</b>	<b>Indicadores de Sucesso</b>	<b>Descrição do Indicador</b>
<b>Financeira</b>	Indicadores Financeiros Convencionais	Retorno sobre investimento, rentabilidade, liquidez, retorno sobre o capital empregado
	Valor ao Acionista	Valor atual líquido subtraindo-se os futuros fluxos de caixa livres da empresa, descontado o valor de capitais tomados de terceiros
	Receitas	É um tradicional indicador de sucesso empresarial, particularmente para empresas com estratégias de crescimento e/ou em setores novos da economia.
<b>Marketing/ vendas</b>	Participação do mercado	É muito utilizada na definição de estratégias de marketing, utilizando-se ferramentas como a matriz de portfólio de produto (conhecida como matriz BCG, em função do nome da instituição de origem).
	Atração e retenção de clientes	Tradicional indicador do sucesso empresarial, mensurado por pesquisas ou por estatísticas de compras.
	Valor da marca e reputação	Definem imagem como uma composição das atitudes e crenças das pessoas sobre uma organização
<b>Operações</b>	Eficiência operacional	Habilidade de uma companhia em transformar insumos em produtos/serviços com boa relação custo-benefício.
<b>Desenvolvimento</b>	Inovação	Processo de transformar oportunidades em novas ideias, e colocá-las em amplo uso prático
<b>Recursos Humanos</b>	Capital intelectual e humano	Capacidade que um indivíduo tem para agir em diversas situações e criar tanto ativo tangíveis como intangíveis.

Fonte: Calefi et al (2017, apud Epelbaum, 2004, p. 179).

## 6. Conclusões

O desenvolvimento das práticas voltadas a gestão ambiental e a logística reversa, veio despontando nos últimos anos em todo o cenário internacional. Essas práticas iniciaram suas ações a partir dos anos 70, e o Brasil passou a adotar essas práticas por meio da legislação e da conscientização das empresas, e o compromisso de adotar políticas de redução de emissão de poluentes assinando seus compromissos através da ECO 92 e do Acordo de Paris em 2015.

As ações de gestão de logística reversa, já vem sendo adotado há alguns anos por empresas brasileiras, por meio do retorno de garrafas de vidro e garrafas pet, além do processo de reciclagem de latas de alumínio, dentre outros aspectos que além de inovações tecnológicas no processo de reciclagem e reuso, adotam as práticas dispostas na lei nº 12.305/2010, sobre as responsabilidades legais de fabricantes, importadores, comerciantes, dentre outros.

O objetivo desta pesquisa está voltado nas concepções que podem ser geradas de natureza econômica e financeira para as empresas que adotam políticas de gestão ambiental e logística reversa. Com isso, percebe-se, inúmeros benefícios, pois além de contribuir para a redução da poluição ambiental e a diminuição da produção de resíduos sólidos, o custo/benefício é favorável na adoção de práticas de reciclagem e reuso, na atratividade dos clientes por ser uma empresa que adota o selo verde, desperta o interesse dos acionistas e abre o mercado com inovações tecnológicas, que sucessivamente proporcionam o aumento de receitas.

Nesses aspectos, é possível perceber que o uso das práticas de logística reversa e gestão ambiental, além de fazer parte de uma exigência legislativa, deve ser adotada como ação diária nas políticas operacionais e de gestão da empresa, observando que além de contribuir com o meio ambiente, a empresa ainda pode

adquirir resultados econômicos e financeiros positivos na sua contabilização.

## **Referências bibliográficas**

\_\_\_\_\_. Guia de Produção e Consumo Sustentável – PCS. FIESP/PNUMA. São Paulo, 2012.

ADISSI, P.J.; PINHEIRO, F. A.; CARDOSO, R. S. Gestão Ambiental de Unidades Produtivas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

AGRA FILHO, S.S. Planejamento e Gestão Ambiental no Brasil: os instrumentos da política nacional do meio ambiente. São Paulo: Campus, 2016.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010.

CALEFI, M. H. B. M.; BARBOSA, W. P.; RAMOS, D. V. O papel da logística reversa para as empresas; fundamentos e importância. R. Gest. Industr., Ponta Grossa, v. 13, n. 4, p. 171-187, out./dez. 2017.

COMISSÃO MUNDIAL PARA O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. CMMAD. Nosso Futuro Comum. Rio de Janeiro, FGV, 1991.

GUARNIERI, P. Logística Reversa: em busca do equilíbrio econômico e ambiental. Recife: Clube de Autores, 2011.

LACERDA, Leonardo. Logística reversa: uma visão sobre os conceitos básicos e as práticas operacionais. Mai. 2011. Disponível em: < [http://www.sargas.com.br/site/index.php?option=com\\_content&task=view&id=78&Itemid=29](http://www.sargas.com.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=78&Itemid=29)>. Acesso em: 16 jun. 2018.

LEITE, Paulo Roberto. Logística. Reversa: Meio Ambiente e Competitividade. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

RIBEIRO, M. S. Contabilidade Ambiental. São Paulo: Saraiva, 2005.

SHIBAO, F. Y; MOORI, R. G; SANTOS, M. R. dos. A Logística Reversa e a Sustentabilidade Empresarial. XIII SEMEAD - Seminário em Administração. FEA-USP, setembro 2010.

SOUZA, R. P. (Coord.). Aquecimento Global e Créditos de Carbono - Aspectos Jurídicos e Técnicos. São Paulo: Quartier Latin, 2007.