

# EDUCAÇÃO INTEGRAL



Reflexões sobre educação na  
perspectiva da integralidade humana

Apoio:

## PUBLIQUE SEU ARTIGO EM NOSSA REVISTA CIENTÍFICA

### As contribuições de Vygotsky acerca do desenvolvimento da linguagem das crianças na educação infantil

Ferreira

view on language development, especially in autistic children, highlighting the importance of school education in the development of such individuals. Therefore, we as a theoretical reference to historical-cultural approach that has as one of its main representatives Lev Semenovitch Vygotsky, russian author, who broke new ground with its theoretical propositions the relationship between thought and language, the nature of the child's development and the role of learning in development. The proposal to address different views and commitments in relation to mediation, which will provide children contributing out responsibilities and commitments in relation to mediation, which will provide children conditions and opportunities to learn and develop their language in a clear, correct and understandable, and provide mediators clarity their role and importance in this development.

**Key words:** Vygotsky, Oral Language, Child Development, Learning.

**INTRODUÇÃO**

A aquisição da linguagem se constitui em um importante marco no desenvolvimento infantil. Com a apropriação da linguagem oral, a criança pode ampliar sua capacidade comunicativa, pois passa a utilizar esse instrumento para mediar as relações com os seus pares.

the present study was to expand the

CRISTINA ANTUNES TAVARES FERREIRA / Docente Universitária / Coordenadora Pedagógica PMSP / Mestre em Educação / Clínica e Didática / Pedagoga / Especialista em Educação Especial-Deficiência, Auditiva / Psicomotricista / Especialista em Educação Integral



A partir de  
**10** parcelas  
de **R\$49,00\***

\* Desconto especial para ex-alunos para artigos com até 10 páginas

www.ineq.com.br

(11) 3218 0088 / 3932 0088 / 3496 4862

(11) 9 4709 3959



## CARTA AO LEITOR

Nesta edição da Revista Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”, o Conselho Editorial explicita o compromisso com a visão global do ser humano, ao trazer textos para a reflexão de professores e alunos de diferentes cursos e formações, sobre as concepções de educação, de sujeito e de sociedade que subjazem aos discursos e às ações presentes nas práticas pedagógicas das instituições educacionais. Neste número, propõe – se um movimento de análise mais profunda sobre a ideia de gestão democrática e participativa, buscando, inicialmente, a legislação. Na Constituição Federal, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o termo gestão democrática aparece pela primeira vez, porém, sem quaisquer explicações sobre as concepções que poderiam auxiliar a construção das práticas nas escolas e, restringe a indicação de um processo democrático somente no ensino público. Estes registros legais, sem dúvida, explicitam as heranças políticas, culturais, históricas, econômicas e sociais da trajetória brasileira nas políticas públicas educacionais. Ao lado destes discursos escritos do macro – sistema, observam –se nas instituições educativas, públicas ou privadas, ações autoritárias, decisões fragmentadas e tentativas de impedir que sejam trazidas para discussão ideias contrárias, com a desculpa de evitar conflitos. Essas ações, no caso da escola pública, contrariam a legislação e, no caso da escola privada, contrariam, além de outras normas legais, as propostas de teóricos da Administração Geral que indicam a participação como forma de conseguir o sucesso nos empreendimentos. Como inserir o diálogo como fundante de relações humanas construtivas em instituições que apresentam marcas profundas de um sistema em que a pessoa ou grupo de pessoas que detém o poder consideram a necessidade de manter a submissão e a exclusão das diferenças? Como aproveitar as diferenças, as divergências e os conflitos como forma de transformar os sujeitos e as instituições, aproveitando as efervescências de suas ideias para constituir uma sociedade mais justa, com princípios realmente democráticos? Acredita-se que, essas transformações fazem parte da construção de uma Educação Integral.

Assim, na nona edição da Revista Educação Integral, buscou –se refletir sobre os processos dialógicos implícitos na gestão democrática, compreendendo a gestão como inerente a todo processo educativo, ao qual fazem parte: professor, direção, coordenação, trabalhadores da educação presentes no espaço escolar, famílias e comunidade em geral.

Desta forma, pretendeu –se contribuir para que os leitores busquem as raízes profundas da Educação Integral que só pode ser concretizada nas vivências de relações dialógicas, inerentes ao verdadeiro processo educativo.

**Prof. Dr. Claudinei Aparecido da Costa**  
**Diretor-geral**

Educação Integral:  
Reflexões sobre educação na perspectiva da  
integralidade humana

INEQ / FAEP  
VOLUME 1 - NÚMERO 9 – (JUNHO DE 2019)

Periodicidade: Trimestral

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira  
reponsabilidade dos autores.

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

### CONSELHO EDITORIAL

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa  
Profº Dr. Clemente Ramos dos Santos  
Profº Dra. Vania Aparecida da Costa  
Profª Ms. Ana Maria Gentil

### EDITOR CHEFE

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

### REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof. Marcos Alves da Silva

### CAPA E PROJETO GRÁFICO

Fernando Silva de Araujo

### INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – INEQ

Rua Santa Ângela, 252, Vila Palmeiras,  
Freguesia do Ó, São Paulo – SP - Cep: 02727-000

Tel.: (11) 3218-0088

e-mail: educacaointegral@ineq.com.br

ISSN 2525-4294

# APRESENTAÇÃO

REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL – NONA EDIÇÃO

Toda edição da revista **“Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”** apresenta a reflexão sobre um tema, que sugere a todos os trabalhadores da educação uma postura de observação atenta para as concepções subjacentes às práticas educativas e as possibilidades de transformação do processo de apropriação do patrimônio cultural da humanidade pelos educandos. Destacar a Gestão Democrática como tema é a possibilidade de explicitar o compromisso das esferas governamentais com o Direito à Educação, na perspectiva do acesso e da permanência, mas principalmente, da qualidade da educação. Tocar na Qualidade do processo Educacional exige pensar sobre a relação educativa que só existe pelo diálogo, portanto, a condição para a sua existência é a gestão democrática. Esta não se refere apenas às relações de poder entre governantes e trabalhadores da educação ou entre diretores, professores e comunidade. Refere-se às interações presentes entre os atores e protagonistas em todo processo educativo. O Educando só consegue aprender se estiver envolvido nesse processo como sujeito de vontade e esta condição só é possível por meio de relações dialógicas.

Nesta nona edição, os textos pretendem auxiliar na reflexão sobre a construção de Projetos Políticos – Pedagógicos em processos participativos, que envolvam toda a comunidade educativa. Pretende possibilitar o repensar contínuo sobre práticas inclusivas e democráticas em várias esferas do processo educacional.

Neste contexto, destaca-se artigo voltado para reflexões sobre o tema desta revista: **“Gestão Democrática Participativa: a Família na Escola”**, o autor aponta, de forma competente e precisa, a importância das ações conjuntas para garantir a qualidade da educação. No contexto da construção de um movimento de participação conjunta das famílias, comunidade e trabalhadores da educação nas decisões, todos os sujeitos da ação educativa precisam estar envolvidos no processo pedagógico.

O artigo **“Clima Educacional, Gestão Democrática e o Papel do Coordenador Pedagógico”**, envolve de forma mais específica a importância do Coordenador Ped-

gógico na potencialização de práticas democráticas no trabalho de construção dos planejamentos, das ações cotidianas, dos projetos e relações transformadoras.

No artigo **“Alfabetização e Fracasso Escolar: Família, Escola e Psicopedagogia”**, destaca –se a necessidade da interação entre todos os trabalhadores da educação e as famílias no trabalho pedagógico que contribui para as aprendizagens dos educandos. Algumas escolas privadas e algumas escolas públicas realizam esta interação de forma a contribuir para a formação da personalidade de crianças, adolescentes e jovens, outras precisam repensar suas práticas com a ajuda de educadores externos que conseguem, de forma propositiva e emancipadora, ajudar com afastamentos e aproximações da realidade.

A **“Perspectiva da Pedagogia de Projetos no Ensino Superior”**, explicitada de forma esclarecedora em um dos artigos desta edição, colabora com a reflexão sobre a Formação Inicial dos Educadores. Ao considerar a Educação Superior o conjunto de Graduação e Pós – Graduação, a proposta deste artigo ajuda a repensar as opções didáticas dos cursos com a intenção de construir a relação teoria e prática com os educandos, introduzindo –os no universo do trabalho autônomo, do olhar crítico e na formação de profissionais democráticos.

A formação inicial explicitada no artigo citado acima precisa de continuidade no cotidiano das instituições educativas. Para tanto, o artigo **“A Formação do Professor”** trata, de forma contextualizada e reflexiva, da necessidade de coletivos de professores e outros trabalhadores da educação na instituição educativa. Estes encontros formativos precisam analisar as práticas pedagógicas e realizar estudos e pesquisas na perspectiva de ações criativas e inovadoras. O autor do artigo afirma, de forma precisa, que professores transformadores e reflexivos têm mais chance de formar crianças, adolescentes e jovens mais ousados e criativos.

O processo democrático nas instituições educativas envolve as relações em todos os aspectos, que sempre são considerados pedagógicos. Atender as necessida-

des de cada etapa da educação básica de forma profunda e contextualizada é uma condição necessária para a gestão democrática da educação. O artigo **“Ludicidade; desenvolvendo criatividade e conhecimento na infância”** aponta a necessidade das ações educativas repletas de ludicidade em todas as etapas da Educação Básica, principalmente, nos momentos em que acontece o desenvolvimento da função simbólica da consciência (Educação Infantil). De qualquer forma, a dimensão brinçalhona deve estar presente em todos os momentos da vida. Nesse sentido, os professores de crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam respeitar e integrar na suas práticas pedagógicas os elementos lúdicos.

Ao tratar da Gestão Democrática da Educação, deve-se incluir a inclusão das deficiências e o trabalho com a diversidade fundante. Os três artigos indicados a seguir buscam refletir sobre estes temas.

O artigo **“O Autismo e a Inclusão (propostas pedagógicas para uma inclusão efetiva)”** procura provocar no leitor uma retomada das práticas educativas que, muitas vezes, ainda apresentam preconceitos, discriminações, estagnação, exclusão. Destaca a importância do olhar atento sobre o trabalho com o Autista, que precisa de práticas pedagógicas que envolvam a convivência e as interações com o conhecimento e com o outro. Crianças, adolescentes e jovens que só desenvolverão aspectos importantes da sua cognição, interação social, aspectos afetivos e físicos em um ambiente educacional que integre as diferenças.

No artigo **“Deficiência Auditiva: Novos Desafios Rumo à Inclusão”**, a autora destaca também as dificuldades para a inclusão dos educandos surdos, tanto no que se refere às relações solidárias e afetivas, como no trabalho com a apropriação do conhecimento. A preocupação maior é garantir a todos uma educação inclusiva de qualidade na perspectiva da gestão democrática.

O artigo **“Luiz Gama e sua Contribuição Literária com o Movimento Negro”** constitui –se em uma contribuição valorosa para a reflexão sobre a importância da identidade étnica dos africanos e dos seus descendentes. O mito da democracia racial ainda está presente nas práticas educativas, que se denominam democráticas e se apresentam discrimina-

tórias. A valorização da literatura negra no Brasil é uma forma de romper com preconceitos, integrar –se aos autores e educadores que refletem de forma crítica sobre a necessidade de desconstrução da hegemonia da cultura branca dominante. Ler os clássicos da literatura negra pode auxiliar a romper os grilhões da exclusão que ainda estão presentes nas escolas, muitas vezes, escondidos em discursos supostamente inclusivos.

O artigo **“Alfabetização Precoce”** discute as diferentes abordagens da Educação da pequena infância, destacando a diversidade de encaminhamentos para o trabalho com a cultura escrita, desde a Educação Infantil. Os estudos sobre a construção da função simbólica explicitam a importância do gesto, do desenho e do faz de conta para a compreensão do processo de representação que, na escrita, é de segunda ordem (representação da representação). Além desta questão, a única forma dos sujeitos compreenderem e se apropriarem realmente da cultura escrita é trabalhar a sua função social e realizar ações cujo objetivo coincide com a finalidade para a qual o instrumento complexo da escrita foi criado. Portanto, torna-se um desafio para os educadores discutirem como trabalhar a inserção da crianças pequenas na cultura escrita, para que evitem planejar ações artificiais, descontextualizadas e que procurem, indevidamente o som das palavras e não o encanto, o riso, a admiração, a informação presentes em materiais escritos. Este artigo auxilia na reflexão sobre estes impasses presentes no cotidiano das instituições educativas.

Desta forma, o Conselho Editorial da revista e os educadores – autores das escolas que contribuíram com seus artigos esperam que os leitores possam ler as sínteses provisórias, as provocações e as reflexões sobre as práticas presentes nos ambientes educacionais e possam ampliar seus discursos externos e internos na busca da qualidade da educação, da construção da identidade e valorização do profissional das instituições educacionais. Essa qualidade será concretizada na medida em que todos contribuam com os entrelaçamentos que constroem cotidianamente a rede da gestão democrática.

BOA LEITURA

# SUMÁRIO

- 07 ▶ **O AUTISMO E A INCLUSÃO (PROPOSTAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA)**  
– Elizangela Santos Lima
- 13 ▶ **GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: A FAMÍLIA NA ESCOLA**  
– Felipe Alves Larsen
- 23 ▶ **ALFABETIZAÇÃO PRECOCE**  
– Glauce Rossi Quilici
- 29 ▶ **ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: FAMÍLIA, ESCOLA E PSICOPEDAGOGIA**  
– Luciana Lapa Xavier Galvão
- 38 ▶ **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**  
– Maria Aparecida da Silva Sousa
- 50 ▶ **CLIMA EDUCACIONAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**  
– Marina Maniezo de Moraes
- 57 ▶ **LUDICIDADE: DESENVOLVENDO CRIATIVIDADE E CONHECIMENTO NA INFÂNCIA**  
– Rodrigo Pereira de Almeida
- 66 ▶ **LUIZ GAMA E SUA CONTRIBUIÇÃO LITERÁRIA COM O MOVIMENTO NEGRO**  
– Rosemeire Da Silva Andrade Arrais
- 80 ▶ **PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO SUPERIOR**  
–Silvia Cavanha Buratinne
- 87 ▶ **DEFICIÊNCIA AUDITIVA: NOVOS DESAFIOS RUMO À INCLUSÃO**  
–Simone Fante Mendes da Silva



# O AUTISMO E A INCLUSÃO (PROPOSTAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA)

Elizangela Santos Lima

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir sobre o autismo e a inclusão, partindo do pressuposto que a sociedade brasileira muito tem discutido sobre os problemas da Educação. Dentro dessa discussão se faz presente o debate sobre a inclusão. Tendo como princípio, as propostas psicopedagógicas para uma inclusão efetiva.

Palavras chaves: Autismo; Inclusão; Proposta psicopedagógica.

## ABSTRACT

This article aims to discuss about autism and the inclusion, on the assumption that Brazilian society much has been discussed about the problems of Education. Within this discussion is present the debate on inclusion. Based on the principle, the psychopedagogical proposals for effective inclusion.

Key words: Autism; Inclusion; Psychopedagogic proposal.

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira muito tem discutido sobre os problemas da Educação. Dentro dessa discussão se faz presente o debate sobre a Inclusão. Sobre esse tema surgem as nomenclaturas a respeito das condições das pessoas. Os educadores procuram entender a forma como os alunos se manifestam durante seu processo de aprendizagem. Com isso,

surge uma discussão calorosa em torno do tema Autismo.

O termo Autismo é descrito como uma patologia própria da criança. É apresentado com características marcantes. Dentre elas podemos destacar linguagem alterada ou inexistente, preferências por atividades repetitivas, isolamento extremo. Ao mesmo tempo, estas pessoas se apresentam com uma inteligência equivalente aos seus pares.

Diante deste quadro podemos nos perguntar: quais as propostas da psicopedagógica para uma inclusão efetiva? O que os psicopedagogos apresentam como proposta para a síndrome do Autismo? De fato observa-se, que escola e professores não apresentam habilidade em suas estratégias para atuarem com crianças autistas. Podemos afirmar que lhes faltam informação e conhecimento específico sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Escrever sobre Autismo e Inclusão, requer retomar a questão, que a criança com Autismo também é sujeito de direitos. Com isso partimos do princípio de que a educação é direito de todas as crianças e adolescentes. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a forma como a Psicopedagogia entende a inclusão de crianças autistas. O que é possível dentro do ponto de vista da Psicopedagogia para que de fato aconteça uma efetiva inclusão. Partimos do princípio também de que a escola tem um papel importante na interação

e no desenvolvimento da criança. Esta apresenta-se como o primeiro lugar de interação social da criança. Marcando dessa forma, uma primeira separação da família. Um momento em que a criança amplia seu círculo de convivência. É na escola que a criança terá mais dificuldade em se adaptar às regras sociais. Dessa forma, falamos de um cenário que para um autista é ainda mais difícil.

## 1. Autismo

No final do século XVIII, podemos encontrar pessoas que começam a pensar na criança como um ser que precisa de atenção e de cuidados específicos. Inicia-se uma preocupação com o desenvolvimento educacional e desenvolvimento da saúde da criança em específico.

Em 1911, o suíço Bleuler, percebeu que seus pacientes adultos que sofriam de esquizofrenia, fugiam da realidade, permaneciam em mundo interior. A isso deu o nome de autismo. Trata-se um termo originário da palavra grega autos que significa de si mesmo. Na década de 1940, o psiquiatra Leo Kranner e o pediatra Hans Asperger, após pesquisas, descobriram o distúrbio do desenvolvimento, que afetavam diversas crianças no mundo. Trata-se de uma pesquisa isolada, pois um não sabia da pesquisa do outro. Coincidentemente ambos deram o mesmo nome para a, a síndrome, por apresentar como característica marcante, o isolamento do mundo exterior, deixando de constituir uma interação social. O termo hoje adotado pelos médicos, é Transtorno do Espectro Autista.

Estes pesquisadores, a partir daí começam a estudar e se aprofundar em crianças que apresentam perda das habilidades adquiridas, como controle esfíncteriano e linguagem. A psiquiatria considera o autismo como uma síndrome comportamental com prejuízos neurológicos. Esta síndrome é vista com etiologias orgânicas. Ou seja, é orgânica por que esse isolamento que o autista se coloca traz mudanças táteis e sensoriais. Estas mudanças podem, muitas vezes, acontecer desde cedo em alguns ca-

sos nos primeiros meses de vida.

As crianças com Autismo apresentam características peculiares, tais como: demonstra ser surda, resiste ao aprendizado, usa as pessoas como se fossem ferramentas, tem comportamento indiferente e arredo, apresenta resistência ao contato físico, não demonstra ter medo do perigo, não aceita ou mantém contato visual, resiste a mudanças de rotina, não interage com outras crianças, gira objetos de maneira peculiar, tem acentuada hiperatividade física, apego não apropriado a objetos, apresenta risos e movimentos não apropriados no momento, pode ser agressivo e destrutivo.

Essas são algumas características que podemos encontrar nas pessoas que possuem esta síndrome. Algumas pessoas não apresentam todas estas características, embora a maioria esteja presente nos primeiros anos de vida da criança. Com seu crescimento os sintomas podem ser alternados. Muitas vezes pode apresentar um sintoma que até o momento não apresentava e também deixar de apresentá-lo.

Essas mudanças também podem aparecer desde cedo. Em alguns casos aos quatro meses de vida. Trata-se de crianças que não choram, não se incomodam em estarem sozinhas, não costumam sorrir, não apresentam movimentos antecipatórios para que os peguem no colo e mostrando-se indiferentes ao toque e ao contato afetivo.

Aos oito meses de vida, também é possível encontrarmos aqueles que não revelam medos ou ansiedade diante de pessoas e situações estranhas. Não apresentam nenhum interesse em olhar o mundo e as pessoas que estão à sua volta. Com o passar do tempo começam a ficar sensíveis a estímulos sensoriais, e apresentam episódios de pânico e agitação. Mostra-se como uma pessoa que tudo que é diferente dá medo, assusta, é motivo de sofrimento. A aceitação do outro é dolorosa.

As pesquisas têm nos mostrado que não existem características específicas da síndrome. Podemos

encontrar fatores genéticos quanto orgânicos atuando dentro do quadro de autismo. Existe três linhas de pensamento sobre a etiologia do Autismo. A primeira linha de pensamento defende que os fatores orgânicos são responsáveis pelo aparecimento da síndrome. Acreditam que o ambiente onde o indivíduo convive é responsável pelo surgimento da síndrome. A segunda linha defende serem fatores genéticos. Por meio desta consideram que a genética familiar é responsável pelo autismo. A terceira linha defende a teoria em que o gene e o ambiente aparecem juntos diretamente ligados ao Autismo.

Ao mesmo tempo podemos observar que as três teorias apontam para um mesmo fator. Ou seja, que o surgimento ocorre na infância. Podemos encontrá-la na idade em que a criança está desenvolvendo os seus sentidos, por volta dos três anos de idade até a vida adulta. Também afirmam que atingem principalmente o sexo masculino. Ao mesmo tempo constatam que a proporção é em média quatro meninos para cada menina.

As características estão ligadas ao grau de Autismo que cada indivíduo apresenta. Algumas pessoas, apesar de manifestarem características autistas apresentam um desenvolvimento superior a outras. Como exemplo podemos apontar a fala intacta. Outras pessoas podem apresentar um atraso no desenvolvimento mental, não desenvolver a fala ou falar com dificuldades. Também podem apresentar um comportamento fechado e distante, enquanto outros mostram-se presos a comportamentos restritos a padrões comportamentais.

## **2. O Autista e a inclusão**

A ação mundial pela educação inclusiva, é um movimento político, cultural, social e pedagógico, em prol de estudantes. Apresenta como objetivo garantir o direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva se constitui em um paradigma educacional, tendo como base a discussão sobre os direitos humanos. Esta apresenta a igualdade e a diferença

como valores indissociáveis.

Ao evidenciar as dificuldades encontradas no sistema de ensino, se fez necessário reconhecer a necessidade de criar estratégias a fim de superá-las. A partir deste momento a educação inclusiva assume um papel importante e passa a ter espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel que a escola deve assumir na superação da exclusão.

Historicamente a escola se caracteriza por uma visão que demarca a escolarização, como um privilégio de um determinado grupo de alunos. Sendo assim, por anos a exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais. A escola excluía, pois acreditava no papel homogeneizador, ou seja, excluía grupos considerados fora dos padrões.

A Comissão Internacional dos Direitos Humanos fundamenta o conceito de cidadania, no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos em suas singularidades. O Ministério da Educação no Brasil tem no Plano Nacional de Educação as orientações para o desenvolvimento da Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001).

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.(PNE, 2008, p.4)

A Constituição Federal, em seu artigo 208, dispõe que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em contrapartida, a Lei Federal nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ratificou a proteção integral dedicado ao público infantojuvenil. Esta tem como objetivo preservar os direitos da criança com deficiência no âmbito educacional. Seu objetivo também está pautado na igualdade e no princípio que se refere ao melhor interesse da criança, levando em consideração a condição peculiar de seu desenvolvimento.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/1996 (LDB), em seu artigo 1º, dispõe que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A ideia central desta empreitada é contemplar o pleno desenvolvimento do educando.

Para que seus objetivos sejam concretizados a LDB (9394/96), fixa normas e essas devem nortear a estrutura educacional. Permitindo estabelecer um planejamento curricular que atenda à pluralidade e diversidade dos grupos inseridos na escola. Pensar em reformulações estruturais coerentes as necessidades dos educandos, em especial quando se tratar de educandos que apresentam esta síndrome.

O artigo 58 da LDB (9394/96), apresenta a criança com Transtorno do Espectro Autista como sujeito de direitos como todas as outras crianças. Sendo assim, haverá serviço de apoio especializado, na escola regular quando for necessário. Com isso devemos reconhecer que passaram a ser receptoras não apenas dos privilégios previstos em lei, como também em todo ordenamento jurídico.

É direito garantido à pessoa com esta síndrome, ter acesso a educação e ao ensino profissionalizante. É de suma importância compreender que incluir é algo além de efetuar uma matrícula. É tornar possível o desenvolvimento educacional da criança, reestruturando a organização dos setores educacionais.

Objetivar as estruturas físicas compatíveis com as suas necessidades, além de qualificar e conscientizar os professores, para que assim sejam superados os paradigmas e preconceitos.

### **3. Psicopedagogia como proposta para a Educação**

A Psicopedagogia surgiu mediante a necessidade de melhor compreender os processos de aprendizagem. Ou seja, é uma área específica de estudo, que pesquisa fatores externos e internos, diretamente ligados ao processo de desenvolvimento. Para a Psicopedagogia, seus interesses são: o estudo e a intervenção sobre o processo de aprendizagem. Para isso, procura olhar todas as áreas de sua vida, emocional, cognitiva e social.

As dificuldades de aprendizagem podem ser desencadeadas, por diversos fatores. Podemos encontrar atrasos no desenvolvimento, acidentes que comprometem a integridade de órgãos necessários para este processo, patologias ligadas ao sistema neurológico, dificuldades de acompanhamento devido as práticas utilizadas nas escolas, ou outros fatores externos.

O Psicopedagogo tem o papel de identificar a estrutura da criança, suas transformações no tempo, e quais as influências do seu meio nestas transformações e o seu relacionamento com aprender.

Segundo Fernández (1991), para que seja possível a identificação das dificuldades de aprendizagem, é imprescindível o diagnóstico psicopedagógico.

O paciente que consulta por dificuldade de aprendizagem habitualmente é uma criança ou um adolescente que sofreu uma longa peregrinação de consulta em consulta, tendo sido objeto de observação e recebendo pouco ou nada no sentido da compreensão de sua problemática. É um sujeito a quem se escamoteia a informação e o conhecimento desde o meio familiar e/ou social. (FERNÁNDEZ, 1991,p.26)

Portanto, é de suma importância desde o diagnóstico proporcionar elementos que possam ser absorvidos pela criança. Com isso, considerando – a como um sujeito pensante, pois sua inteligência existe, pode faltar conhecimentos, porém mesmo em um grau elevado de oligotimia, existe um saber que acompanha a criança.

#### **4. Quais propostas Psicopedagógicas para uma inclusão efetiva?**

Os indivíduos autistas possuem um modo diferente de aprender, pois precisam organizar suas ideias de maneira diferenciada. Cada indivíduo apresenta uma maneira diferente de aprender. Por este motivo não existem métodos de aprendizagem dirigidos as crianças com esta síndrome. O mais importante é manter um ambiente estruturado e organizado, pois normalmente a criança tem dificuldades para mudar suas rotinas diárias. A partir do grau de desenvolvimento da pessoa é estabelecido um plano terapêutico individual, onde é definida uma programação diária para a criança em processo de aprendizagem.

O educador deverá partir de objetos concretos e passar gradativamente para modelos representacionais e simbólicos, de acordo com as possibilidades da criança. O desenvolvimento da aprendizagem de uma pessoa com esta síndrome é lento e gradativo. O professor deverá adequar o seu sistema de comunicação a criança autista.

É importante que esta criança possa dar continuidade ao ensino. Assim temos como desafio torná-la menos dependente promovendo com isso sua autonomia. Mesmo que precise de diversas tentativas, e mesmo assim ela não consiga aprender.

Todas as vezes que uma criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação, orienta-se que a mesma deve ser atendida prontamente. Quando houver necessidade de chamar esta criança e ela não atender é necessário aproximar –se, pegar em sua mão e levá-la para realizar o que foi pedido. Sempre que realizar uma tarefa, falar ou mostrar progresso em

suas aprendizagens, é prudente fazer elogios como forma de estímulo.

Se o Psicopedagogo desejar que a criança olhe para ele, deve segurar delicadamente o rosto da criança, direcionando para o rosto do Psicopedagogo. Deve falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante. Este deverá ter como objetivo desenvolver uma relação baseada em controle, confiança, segurança e amor.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Parafraseando Fernández (1991), espera-se reverter as inúmeras deficiências das instituições educacionais. Utilizar uma boa instrumentalização com características especiais, para que assim possa desenvolver outras vertentes de trabalho, outros enquadres, outras abordagens eficazes e possíveis, da problemática da aprendizagem das crianças com autismo, para que se efetive a inclusão das mesmas.

Tais características encontram-se na perspectiva do reconhecimento e aproveitamento de uma melhor atenção as crianças que apresentam esta síndrome. O psicopedagogo de desenvolver seu trabalho com prazer, permanecer pesquisando, e se permitir aprender com as crianças.

Desenvolver um trabalho criativo que sirva como chave para encontrar dentro de cada criança espaço de jogo, espaço lúdico e criativo, a partir dos quais, no trabalho desenvolvido com as crianças, será possível conseguir vincular, vencer ao sintoma que Alicia Fernández apresenta como, não sendo outra coisa que não inteligência bloqueada, ou seja, a criatividade encapsulada, a curiosidade anulada, a renúncia a pensar, conhecer e crescer.

A tarefa do psicopedagogo e do professor, será se ausentar do lugar do saber, para poder ser percebido como portadores, representantes do conhecimento e não como se fosse o próprio conhecimento. Esta tarefa aponta para a conquista de que o espaço de tratamento se transforme em espaço transicional,

que seja possível reconstruir o espaço de jogo e criatividade da criança, que é a matriz do aprender.

Sabemos que para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecer quando se trata de fracasso de aprendizagem, aqui pareceria, então, que só entra em jogo o aprendente que fracassa, como se não pudesse falar de ensinantes ou de vínculos que fracassam ou produzem sintomas. (FERNÁNDEZ,1991, p.32)

Sendo assim, para que haja uma inclusão efetiva das crianças que apresentam esta síndrome, se faz necessário ter clareza, que em todos os processos de desenvolvimento de aprendizagem, ou do não aprender do sujeito, está envolvido o ensinante. Para tanto possíveis problemas devem ser diagnosticados, prevenidos e curados, a partir de dois personagens, aprendente e ensinante e do vínculo que se estabelece entre eles.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12663&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152)> Acesso em 15 fev.2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, 20 de dezembro de 1.996.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- \_\_\_\_\_. INCLUSÃO. Saberes e Práticas da: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: Autismo – 2.ed. rev.Brasília:MEC, SEESP, 2003.Disponível em< <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/mec%20autismo.pdf>>Acesso em 15fev.2016.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada; tradução: Iara Rodrigues.Porto Alegre:Artemed, 1991.
- \_\_\_\_\_. Os Idiomas do Aprendente. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação: Tradução: Neusa Kern Hickel – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GONÇALVES, Paula Pais. O Autismo e a Aprendizagem. São Paulo, 2013. Disponível em< <http://www.pedagogia.com.br/artigos/autismo/index.php?pagina=2>> Acesso em 10 fev.2016.
- JOSE, Elisabete da. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Editora Ática.
- MASINI, Elcie F. Salzano. O Psicopedagogo na Escola. São Paulo: Cortez, 20015.
- MELLO, Ana MariaS.Ros de. O Autismo: Guia prático/ Ana Maria S. Ros de Mello; Colaboração: Marialice de Castro Vataavuk.- 6.ed.São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.
- NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT,Carlo. Inclusão de pessoas com Autismo no Brasil: Uma revisão da literatura. Disponível em< <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view-File/10178/pdf>> Acesso em:21 fev. 2016.
- OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. Intervenção psicopedagógica na escola: Curitiba,PR: IESDE Brasil, 2009.
- RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia: Uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1.999.
- TAKEDA, Tatiana. O direito a Inclusão. São Paulo, 2015. Disponível em<<http://ludovica.opopular.com.br/blogs/viva-a-diferen%C3%A7a/viva-a-diferen%C3%A7a-1.925289/o-direito-%C3%A0-inclus%C3%A3o-1.1006257>>Acesso em: 19 fev.1016.



# GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: A FAMÍLIA NA ESCOLA

Felipe Alves Larsen

## RESUMO

Este artigo aborda a atuação do gestor na escola democrática e participativa, tendo como objetivo geral compreender a função do gestor educacional, identificando os instrumentos para uma prática ativa dentro da escola, conhecendo a sua importância nesse contexto e o seu cotidiano e, como objetivos específicos, analisar a sua função por meio de aportes teóricos em comparação com a sua prática; além de identificar os possíveis instrumentos utilizados no cotidiano da sua prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, um estudo bibliográfico, buscando-se em teóricos no assunto como Luck (2011); Ferreira (2001); Davis (2002), dentre outros, aportes teóricos enriquecendo a teoria utilizada na pesquisa. Os principais resultados apontaram que, na trajetória educacional, esse profissional vem sendo forçado a atuar, de acordo com as novas necessidades das transformações socioeconômicas e cultural na sociedade moderna. E para isso, deve estabelecer o direcionamento e mobilização em ações conjuntas, associadas e articuladas, com o único objetivo da melhoria e qualidade do ensino.

Palavras-Chave: Democrática; Gestão; Liderança.

## ABSTRACT

This study deals with the manager's role in the democratic and participatory school, with the general objective of understanding the role of the educational manager, identifying the instruments

for an active practice within the school, knowing its importance in this context and its daily life, and as objectives analyze their function through theoretical contributions compared to their practice; besides identifying the possible instruments used in the routine of their practice. This is a descriptive qualitative research, a bibliographical study, seeking theoretical theorists as Luck (2011); Ferreira (2001); Davis (2002), among others, theoretical contributions enriching the theory used in the research. The main results pointed out that in the educational trajectory; this professional has been forced to act, according to the new needs of the socioeconomic and cultural transformations in the modern society. And for this, it should establish the direction and mobilization in joint, associated and articulated actions, with the sole objective of the improvement and quality of the teaching.

Key-words: Democratic; Management; Leadership.

## INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988, que instituiu a gestão democrática do ensino público e que uniu, anos depois, forças com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, com a mesma finalidade, está assegurado o princípio dessa natureza de gestão do ensino público, não mais baseado na administração, mas nos princípios de gestão, por possuir um caráter mais participativo para com a família vislumbrando o melhor desenvolvimento de aprendizagem de qualidade.

Partindo da análise das dificuldades sociais como um todo, e a preocupação como futura pedagoga com os caminhos da educação, principalmente políticas públicas em prol de uma participação mais efetiva por parte da família, sob a chancela de uma parceria formal firmada com a escola nesse estudo justifica-se por inquietações da pesquisadora em aprofundar, em diagnosticar o papel do gestor na organização de uma escola pública autônoma e participativa, esclarecendo alguns questionamentos sobre como ocorre, de fato, a gestão desse profissional, reconhecendo quando a educação é, necessariamente, um ato de informação e de conscientização.

O que se observa na prática é que as escolas públicas não vêm atingindo a tal almejada qualidade no ensino. Diante dessa problemática, questiona-se: quais ações o gestor da escola pública deve executar para construir uma gestão participativa e autônoma?

A educação brasileira esteve sempre marcada por negligências em relação a uma real abrangência da totalidade da população, beneficiando somente um grupo de pessoas que estavam de mãos dadas com o poder político do contexto histórico. Além disso, a escola não se configurou como um foco do interesse da gestão, permanecendo por muito tempo como a grande esquecida das políticas educacionais brasileiras.

Ao longo dos anos, grandes debates e discussões vêm acontecendo na educação, com reflexões sobre a função política e social na formação da cidadania. E a escola, aos poucos, passa a ser foco de importância nas políticas educacionais no Brasil, transformando-se da concepção de administração do cotidiano das aprendizagens para um sentido mais amplo, articulando-se não somente entre professores, alunos e funcionários, mas envolvendo também

as famílias e a comunidade externa. (BITTAR; OLIVEIRA, 2004).

Importantes transformações vêm com o processo de globalização das últimas décadas, que afetou toda a sociedade mundial. Novas identidades culturais e sociais emergem. Na escola, o diretor, mero administrador da escola, controlava, supervisionava e dirigia a instituição de acordo com as regras instituídas pelo sistema de ensino. Com as mudanças sociais, a escola também foi afetada. Para Ferreira (2004), não se trata aqui de uma simples troca de nomes. Na verdade, é o reconhecimento da escola, como instituição marcada por relações de consenso e conflito, resistência e contradições, representando nesse sentido, espaço de democratização, transmissão de valores coletivos e de consciência social.

Vale ressaltar, que ao longo da história, a educação foi marcada por uma tradição de gestão de cunho fortemente centralizador, uma herança que se instalou desde os primórdios da Colônia, passando pelo império até as diferentes formas de organização da República: uma cadeia interminável de relações de controle, a centralização marcando as relações entre órgãos de administração do sistema em diferentes esferas do Poder Público, União, Estado e Municípios e suas relações com a escola. (BITTAR; OLIVEIRA, 2004)

A origem da gestão participativa ou democrática na escola, segundo Luck (2006), está no próprio fracasso da gestão burocrática e autoritária, que conduziu ao fracasso da educação pública no Brasil desde o golpe militar de 1964, sendo responsável diretamente pelo alto índice de repetência e evasão, gerando, como consequência, uma juventude marcada pela marginalidade e abandono. Com a redemocratização

controlada do país, surgiram análises e conclusões do movimento de trabalhadores da educação, que refletiam a necessidade de se mudar os rumos da educação brasileira, começando pela base (a escola, estudantes, professores, pais, servidores e diretores) e por mudanças constitucionais.

## **1. Princípios norteadores da gestão democrática**

Uma escola que prima pela excelência no seu regimento está sempre buscando alternativas viáveis para a elaboração e execução de seus planejamentos de forma a atender as expectativas e premissas pertinentes a sua gestão. Neste contexto, surgem novos olhares sobre a educação e o gestor passa a buscar respostas para os novos desafios que a educação encontra frente a globalização e, sobretudo, busca formas flexíveis de resolver os problemas e buscar caminhos para uma educação de qualidade.

A gestão democrática do ensino na atualidade requer mais mudanças institucionais, mudança de paradigmas no enfoque de administração para o de gestão e voltados para o empenho competente do acesso à melhoria da educação brasileira e sua evolução. (LUCK, 2011)

Sendo assim, a atuação do gestor educacional é de fundamental importância na transformação da escola, transformando-a num espaço vivo e atuante, sendo um mobilizador do trabalho coletivo, isto é, um articulador, uma pessoa que elabora e coloca em prática o Projeto Político Pedagógico da escola que, segundo Vieira (2002, p. 88), “traduz os valores do grupo, suas intenções, seus objetivos compartilhados, estabelece prioridade, define caminhos, o eixo condutor do trabalho da escola”. Ainda na opinião do autor:

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

Muitas tentativas de implementar a educação como direito de todos foram feitas em diversas escolas do Brasil. Entretanto, devido à resistência das práticas tradicionais, rotineiras, burocráticas, monolíticas, autoritárias e centralizadoras, poucas foram as experiências exitosas. Para termos ensino e aprendizagem com qualidade, com conseqüente formação de cidadãos competentes e humanizados, deve-se pensar em uma parceria sólida, duradoura e produtiva entre escola e família visando um bem comum: a melhor estruturação da aprendizagem das crianças na lapidação da formação escolar e social sob iguais valores.

Nisso, o eventual êxito das tentativas que conseguiram romper o bloqueio da tradição revela que a gestão participativa, do ensino e da escola, é um caminho que se pode e se deve trilhar com a convicção de que é o mais viável à construção da cidadania. Segundo Cária (2014, p. 33):

Legalmente, a gestão democrática já é uma realidade, em algumas escolas. Porém, prevê a participação coletiva de procedimentos formais e regulamentares, como: a elaboração do Projeto Político Pedagógico, os Conselhos e Colegiados, ou equivalentes, que são processos democráticos previstos apenas para as escolas públicas.

Estando a escola e o ensino brasileiros ainda bastante atrelados à tradição antidemocrática de gestão, resultado direto dos vinte anos de

sistema político ditatorial, pelo qual passou o Brasil, cujas nefastas influências não desaparecem sem absoluta convicção de que se precisa lutar para se construir um novo modelo de sociedade, que passa inevitavelmente por um novo modelo de escola e de ensino.

Para Vandresen e Freitas (2008), as décadas de 80 e 90 trouxeram inúmeras mudanças econômicas, sociais e culturais em âmbito mundial, devido à globalização e ao acesso à informações, conhecimentos e cultura. E escola e ensino sofreram influências a partir dessas transformações. Em países menos preparados para essa nova conjuntura, como o Brasil, por exemplo, o impacto foi mais intenso. Somando-se ao abandono material da escola e autoritarismo da gestão e do ensino

Para a escola pública do sertão nordestino, esquecida nas mesas das importantes decisões educacionais do país, que fingiam querer modernizar o ensino, com elite política oriunda do coronelismo rural excludente e populista, mantendo no cabresto, ainda, o desenvolvimento material e espiritual das massas, tais mudanças chegaram como um furacão na cabeça dos jovens que frequentavam – quando frequentavam – uma escola descontextualizada, arcaica e caduca em seus métodos de ensino e gestão. A mídia, com um discurso do século XXI, e a escola com um discurso do início do século XX, provocaram grande evasão.

Segundo Vandresen e Freitas (2008, p. 7), outras mudanças se agregaram aos elencados anteriormente:

[...] o reflexo dessas mudanças, além do provocado pela introdução da informática no ambiente escolar, é o processo de descentralização da gestão escolar, uma das mais importantes tendências das reformas educacionais a nível mundial.

Assim, não há como fugir dos impactos que as mudanças, globais incitam na sociedade. Precisa-se pensar em acompanhar as mudanças ajustando-se às mesmas. A escola é o campo que produz o conhecimento da maior parte da população. Ela necessita enquadrar-se dentro da realidade em mudança constante.

Esse novo espaço traz para a escola o dever de refletir sobre os impactos dessas influências nas subjetividades dos sujeitos que a frequentam. O uso das tecnologias que hoje se fazem presentes cotidianamente em nossas vidas e também na escola, podem ser uma forte aliada no procedimento de ensino e aprendizagem. O gestor, nesse contexto, é fundamental como mediador e facilitador junto à sua equipe para o crescimento de atividades criativas usando as novas ferramentas tecnológicas.

Partindo desse pressuposto, vale salientar que o gestor que busca as mudanças urgentes e necessárias na educação, em decorrência da complexa realidade da sociedade globalizada e informatizada, necessita conduzir o seu trabalho na escola, numa proposta interdisciplinar, com vistas na superação de lacunas disciplinares, assumindo a liderança dos processos de transformações de forma autônoma e participativa. Participação e autonomia são indícios norteadores da parceria entre a escola e a família, necessária à escola dos novos tempos. Assim, cabe a uma gestão democrática flexibilizar a autoridade de seu regimento, sabendo que: “[...] ao se distribuir a autoridade entre vários setores da escola, o diretor não perderá poder, já que não se pode perder o que não se tem, mas dividindo a responsabilidade”. (PARO: 2016, p. 17).

Desse modo, a autonomia na gestão escolar corresponde a tomada de decisões certas e rápidas para que as mudanças aconteçam no momento certo, e de forma efetiva, para a re-

solução dos problemas relacionados à escola e sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos. É um processo que vai sendo construído paulatinamente, a partir do entendimento e decisão dos participantes da comunidade escolar sobre o seu modo de ser e de fazer.

Portanto, o sucesso de uma escola é uma construção e depende de toda a equipe escolar, principalmente da sua liderança. Compete a ela discutir e implementar formas de avaliar às necessidades de cada escola e assim poder reforçar seus pontos fortes e promover o sucesso da aprendizagem e a permanência de todos os envolvidos na escola.

## **2. Solidez na parceria Família x Escola**

O sentido de uma parceria sólida e viável a ser refletida no rendimento escolar das crianças reflete-se na maneira que ela atua junto a todas as instâncias que uma escola demanda. A parceria família-escola abre-se para o coletivo e entende que o comunitário precisa ter voz e vez nas decisões que constituem uma escola solidária e que tem como foco que todos cresçam juntos.

Nos dias de hoje, a instituição de ensino constitui-se um ambiente de conhecimento cultural e de relações humanas. O papel do gestor educacional deve ser definido como um líder administrativo e pedagógico que visa o desenvolvimento de todos na escola. Nesse sentido, compete ao mesmo preparar e implementar atividades capazes de despertar os docentes e discentes, família e comunidade para as exigências que surgem. Também deve atuar na funcionalidade interna e externa da escola, criando soluções, compreendendo e respeitando o ser humano, como também, promovendo cursos, treinamentos, conferências que contribuam para melhorar o corpo escolar.

A gestão participativa no ambiente escolar constitui-se em uma prática que deve priorizar o desenvolvimento integrado de todos os agentes envolvidos no processo pedagógico. Esse tipo de gestão promove a pedagogia de resultados nos trabalhos desenvolvidos pela escola.

Os alunos tornam-se mais participativos e interagem com os professores, fazendo com que haja mais comprometimento com a relação ensino-aprendizagem. A relação entre gestão, professores e demais agentes educativos se torna, assim, um meio capaz de possibilitar o envolvimento dos profissionais da escola toda, rumo à democratização e interação da gestão escolar de forma que todos realmente participem.

A concepção de parceria para tamanho proveito da aprendizagem das crianças procede de uma nova compreensão da condução das organizações. As escolas, enquanto instituições, precisam de uma gestão que não seja imposta e que promova um ambiente de trabalho agradável, compreensível, que garanta um aprendizado excelente, melhores qualidades de ensino e aplicação dos recursos disponíveis para a escola. Todas as qualidades do gerenciamento escolar estão relacionadas com a eficácia e eficiência do trabalho do gestor.

A parceria entre escola e família para o proveito da aprendizagem das crianças deve envolver, além dos educadores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer representante da comunidade que esteja empenhado no processo pedagógico e na melhoria da escola. Construir uma realidade educacional mais significativa implica envolver todos para assumirem suas responsabilidades diante da efetiva realização desse projeto educacional democrático. A participação de todos é a forma mais eficaz e democrática de alcançar os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Bernado e Borde

(2016, p. 72):

Atualmente no Brasil, muito se fala em gestão democrática. Mas a democracia não se constrói apenas no discurso, e sim mediante articulação entre direitos e deveres, necessitando de ações e de práticas que possam fortificá-la.

A democratização escolar e da educação deve existir para melhorar a vida dos educandos a fim de que seja exercida a cidadania plena de todos os alunos que acessam a escola. Essa democratização tem como objetivo promover a igualdade na educação por meio da firmação e viabilidade da parceria entre escola e família determinando a necessidade de uma gestão sob um novo tipo de organização: que dirigentes escolares/educativos desenvolvam novos conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes à nova concepção de educação.

Nesse contexto, a autonomia deve ser uma virtude que deve ser articulada na escola, permitindo a busca de soluções coerentes e condizentes para concretizar esta nova proposta de educação para todos e com todos. As escolas devem criar meios para possibilitar a participação e a comunicação da comunidade e de todos que fazem parte do espaço escolar de modo que os sujeitos percebam a importância de se inserir e ver a evolução da instituição.

Como agentes transformadores da realidade em que estão inseridos devem sentir-se à vontade para expressar suas ideias e opiniões no coletivo com a intenção de melhorar a educação e conseqüentemente a convivência possibilitando a inserção do trabalho em grupo o que torna a escola de fato harmoniosa com as famílias dos alunos. No entanto, a inserção da família nas escolas públicas não deve apenas significar o acesso da comunidade e dos alunos a seus serviços.

Deve, acima de tudo, envolver todos na participação nas tomadas de decisões que dizem respeito a seus interesses, inclusive envolvimento no processo da escolha de seus dirigentes. Assim, devem ser desenvolvidas estratégias para maior participação e comprometimento da família no regimento escolar que garantam a permanência do aluno na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino, garantindo e mobilizando diferentes atores que participam dos sistemas de ensino nas escolas. Portanto, falar em gestão participativa transmite pensar em autonomia e participação, uma atitude de liderança que busca ao máximo a cooperação das pessoas, verificando os potenciais e capacidades de cada um, unindo os esforços individuais e coletivos, a fim de alcançar uma ação dos grupos de trabalho participativos.

A escola não deve apenas cumprir o currículo imposto pelas políticas. A escola que privilegia a participação da família deve favorecer aos seus alunos circunstâncias reais de cidadania. Uma escola pública transforma-se em agente coadjuvante na formação de um indivíduo, que saiba se expressar, que se faz entender e procura resolver os conflitos existentes no seu contexto. Usa formas democráticas para chegar a resultados, como por exemplo, as diversas formas de comunicação, o diálogo, a troca de informações e argumentos com uma participação coletiva.

A escola só pode formar cidadãos autônomos e críticos se a mesma for livre na construção de seu projeto político pedagógico, autônoma de suas finanças, recursos e decisões. As escolas têm que construir sua própria autonomia a partir da comunidade e de todos que fazem parte da escola, dos problemas e das capacidades.

Uma boa administração sempre é fruto da participação de várias dimensões, sendo que uma escola sem autonomia e sem uma ges-

tão participativa não consegue desempenhar o seu papel social. Para ser autônoma, a escola necessita de condições propícias, de recursos humanos, materiais e financeiros, e principalmente a competência, a responsabilidade e o compromisso profissional dos educadores. Para Luck (2011, p. 91):

Entende-se que a autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos. A autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir das decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade.

A autonomia deve estar em todos os indivíduos, ter sua liberdade humana e não uma liberdade limitada; tem que ter voz para suas decisões e opiniões. No entanto, o gestor da escola pública deve estar aberto dar o seu melhor e buscar o melhor de cada um no ambiente escolar, motivando e sendo motivado por todos que pertencem à escola. Deve tornar o ambiente mais recíproco e com mais diálogo, gerando uma autonomia com as práticas da própria escola.

Entende-se que a autonomia é ter decisão e domínio sobre seus objetivos, seu desenvolvimento e sua prática. A participação é fundamental para que cada um se sinta responsável pelos

resultados produzidos por ações coletivas.

Essa autonomia deve ser trabalhada para que todos participem do Projeto Político Pedagógico (PPP), onde encontrem alternativas que busquem organizar um trabalho pedagógico numa perspectiva crítica e participativa, sempre visando formar cidadãos críticos e autônomos. O PPP constitui-se um direito e um dever da escola por se tratar de um documento que norteia e sistematiza o trabalho. Ao mesmo tempo em que fundamenta a autonomia da escola, permite abertura para o processo de reflexão e ação, mediante o planejamento realizado coletivamente, onde todos devem participar positivamente nesse processo.

Desenvolvendo o trabalho pedagógico, a escola avança para outro nível de autonomia, mais recíproco e com mais diálogo, onde vai mais à frente de um simples ajuntamento de planos de ensino. Para alcançar a transformação escolar, a liderança escolar deve constituir-se, segundo Ferreira (2001, p. 113):

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência de transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade.

Sob tal prerrogativa, a parceria entre família de alunos e escola na conjectura dos projetos pedagógicos deve criar dinâmicas para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, como por exemplo, a ação para a transformação, participação, cidadania, etc. A figura representativa dessa parceria é a de um elo de comunicação

facilitador do trabalho em equipe, coordenando, valorizando iniciativas, compartilhando responsabilidades, administrando conflitos, reconhecendo suas próprias limitações e valorizando a contribuição de todos, respeitando as decisões do grupo.

A escola que prima pela parceria com as famílias dos alunos deve estar aberta às novas aprendizagens no que diz respeito a sua forma de compreender o papel do aluno no âmbito escolar e na sociedade. Trabalhar de forma competente para tomar decisões sobre os problemas do ambiente escolar, da organização e das práticas na sala de aula, dentre outras.

Ter domínio da organização escolar e da aprendizagem escolar, elaborando planos, com metas e ações objetivando a implementação do projeto pedagógico da escola. Para o sucesso pedagógico da escola, é fundamental o trabalho em equipe, em conjunto com o corpo docente, comunidade, pais, alunos e todos que passam pela escola. O trabalho em equipe garante o suporte e a segurança, necessários para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e eficaz, devidamente orquestrados pela figura do diretor (gestor escolar), o que implica salientar que: “Quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos e regimentos, aquele que ocupa o cargo mais elevado no interior de uma unidade de ensino”. (PARO: 2015, p. 38)

A gestão de uma escola pública deve estar aberto, dar o seu melhor e buscar o melhor de cada um no ambiente escolar, motivando e sendo motivado por todos que pertencem à escola. Para tanto, o fechamento da parceria com pais de alunos tende a ser determinante para a viabilidade na tomada e execução de ações em prol do melhor rendimento dos filhos e construção do processo de ensino-aprendizagem.

Isso torna o ambiente mais solidário e

com mais diálogo, gerando uma autonomia com as práticas da própria escola. Por isso, a necessidade de ser constituídas essas parcerias, respeitando as hierarquias e competências delegadas de cada sujeito no processo, com competências, boa liderança e facilidade de se incluir em grupo, pois, uma gestão escolar participativa com as famílias dos alunos requer que a equipe de trabalho seja bem capacitada para assumir responsabilidades. Sempre buscando o maior objetivo pelo qual a escola deve primar: promover a aprendizagem e estar atento às necessidades educativas para um bom trabalho participativo.

### **3. O desafio das decisões a partir do coletivo**

É necessário um fortalecimento maior para que todos participem e tenham compromissos nas tomadas de decisões que envolvem a escola, mediante um trabalho coletivo na gestão, onde todos se envolvam para obter resultados educacionais positivos e assim alcançar suas metas.

A gestão da escola deverá abrir um caminho a seguir, proporcionando um processo de participação independente de todos que estão comprometidos com as decisões da escola, priorizando a parceria com os sujeitos diretos e responsáveis pela formação social dos alunos que são seus pais e responsáveis.

Para tanto, essa mesma gestão sob a chancela dessa parceria, necessita focar numa socialização com troca de informações sobre as escolhas que serão tomadas na instituição e refletir sobre os problemas que são enfrentados diariamente na mesma. Não só refletir, mas ir em busca de resposta para esses problemas, tendo em vista, que o papel do gestor é garantir uma gestão eficaz e participativa, para conseguir buscar mudanças para a escola.

A parceria entre escola e família é um dos meios

essenciais para agir em conjunto, visando a interação e participação como forma de dividir as responsabilidades para congregar valores no processo de ensino-aprendizagem e formação social dos alunos. Essa linha de pensamento da parceria entre escola e família é entendida como um momento de prática coletiva por intermédio de um processo que requer necessariamente que todos estejam integrados direta ou indiretamente para solucionar os problemas, propor objetivos, resolver tomadas de decisões, obter planos de ação visando sempre os melhores resultados nos processos educacionais para uma parceria viável, competente, produtiva e duradoura.

Essa parceria entre escola e família na tomada de decisões visando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças deve ser uma prática diária, com todo um planejamento e motivação para isso, requerendo um trabalho coletivo e que tenha bastante comunicação e que busque autonomia com a participação de todos, havendo e consolidando a parceria pela interação e a compreensão de todos os envolvidos para enriquecer o trabalho coletivo, ficará claro que a qualidade da escola dependerá da participação ativa de todos os envolvidos nesse processo, priorizando e harmonizando suas devidas competências, as quais:

Estão situadas em três dimensões: técnica, comportamental e social. A competência técnica está relacionada com a capacidade de aplicar, transferir e generalizar o conhecimento, reconhecer e definir problemas. A competência comportamental se refere às características de personalidade do indivíduo e se referem ao espírito empreendedor, capacidade para a inovação, iniciativa, criatividade, liderança, vontade de aprender, abertura às mudanças, capacidade para gerir conflitos, consciência das implicações éticas

do seu trabalho. Quanto à dimensão social as competências se expressam em atitudes que auxiliam o estabelecimento da interface entre o particular e o coletivo, promovendo articulações que agreguem valor ao ambiente e amplie mais possibilidades de aprendizagem tanto do indivíduo, quanto da organização. (GALVÃO: 2012, p.137)

A estrutura da parceria entre escola e família deve se valer de mecanismos fundamentais para influenciar direta e decisivamente na aprendizagem das crianças. Além do acompanhamento com as tradicionais reuniões de pais e mestres, elementos usufruídos de forma constante como o diálogo, a discussão coletiva, a participação e a autonomia são algumas das práticas indispensáveis para o processo e objetividade da parceria em questão.

Em tempo: é oportuno reafirmar que algumas dessas práticas em trabalhar uma parceria produtiva e a longo prazo entre escola e família desenvolvem competências e conhecimentos que permitem aprender com o outro, construindo um trabalho em conjunto e de forma efetiva e sem um ferir a autoridade do outro no que tange as responsabilidades educacionais sobre as crianças, posicionando-se, dessa maneira, com uma postura compromissada com a importância da participação consciente de todos os envolvidos nas decisões que permeiam os assuntos da escola que estejam direta e indiretamente ligadas e influentes na aprendizagem das crianças.

Em contrapartida, um dos maiores desafios enfrentados pela gestão escolar no que se refere as tomadas de decisões é justamente as delimitações da participação dos pais e comunidade que se inibem e se negam a participar dos assuntos relacionados à escola. Diante desse cenário desfavorável, passa a ser de extrema

importância que a gestão escolar, família e todos que permeiam a escola manifestem laços de confiança e tracem as mesmas metas; que enfrentem juntos as situações que surgem no dia a dia e estejam abertos ao diálogo para poderem construir uma parceria para as resoluções de problemas que acontecem no ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de compreender a função do gestor educacional, identificando os instrumentos para uma prática ativa dentro da escola, conhecendo a sua importância nesse contexto e o seu cotidiano, identificando os instrumentos para uma prática dinâmica e ativa dentro da comunidade escolar, este estudo foi direcionado, no sentido de contribuir efetivamente para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Uma vez que no contexto da educação brasileira, muito se tem discutido sobre a gestão de ensino dinâmica e participativa, que supera o enfoque limitado de administração, em vista tamanha complexidade dos problemas educacionais na sociedade contemporânea.

Os principais resultados apontaram que, na trajetória educacional, esse profissional vem sendo forçado a atuar de acordo com as novas necessidades das transformações socioeconômicas e cultural na sociedade moderna. E, para isso, deve estabelecer o direcionamento e mobilização em ações conjuntas, associadas e articuladas, com o único objetivo da melhoria e qualidade do ensino.

O tema gestão democrática e participativa na escola é de suma importância para a sociedade brasileira contemporânea, que experimenta o sabor dos frutos de uma democracia cada vez mais inclusiva e abrangente, porque esse tipo de gestão é um exercício cotidiano da democracia, que habitua a comunidade escolar a

tomar decisões coletivamente, além de ser uma forte contribuição para a ampliação do conceito e da prática da democracia. Uma democracia que incorpore mais atores, levando em conta as conquistas políticas, econômicas e sociais dos trabalhadores brasileiros. E é na escola, abrigo da coletividade que tem sede de conhecimento, que ela pode ser exercitada e ser fortalecida.

## REFERÊNCIAS

- BERNADO, Elisângela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, 2016.
- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA João Ferreira. *Gestão e Políticas da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 01 de Maio de 2019.
- CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão de democracia na escola: limites e desafios REGAE: *Rev. Gest. Aval. Educ*, Santa Maria, v. 3, n. 6, jul./dez. 2014.
- DAVIS, C. Silva. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de pesquisas*, 2002, n. 71.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: AGUIAR, Maria Ângela da S.(org.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.
- LUCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 9. ed. vol. 1. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Liderança em gestão escolar*. 7. ed. vol. IV. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Administração escolar: introdução crítica*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- VANDRESEN, Ana; FREITAS, Maria. *Conhecimentos administrativos necessários para o gestor escolar*. São Paulo: Cortês, 2008.
- VIEIRA, A. T. Almeida; M.E.B; ALONSO, M. *Gestão escolar e tecnologias*. São Paulo: Avercamp, 2002



# ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

Glauce Rossi Quilici<sup>1</sup>

## RESUMO

Qual a idade ideal para uma criança ser alfabetizada? Existe idade certa? Perguntas assim fazem parte das dúvidas dos pais e professores, na maioria das vezes, logo que a criança completa de três a quatro anos. Frente a esta realidade, a pesquisa pretende abordar a alfabetização na educação infantil. Esse tema se refere a questionamentos sobre a alfabetização precoce. Partindo-se do pressuposto de que muitas escolas, principalmente as particulares, ofertam um ensino basicamente voltado em aprender a ler e escrever na educação infantil tem-se como hipótese de que muitas vezes se delimita as funções da pré-escola e, portanto, diminui o brincar na primeira infância. Este estudo apresenta uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens da alfabetização antes dos seis anos. Para isso serão discutidas algumas contribuições de diversos autores da educação, como Emília Ferreiro e Telma Weiz, acerca de estudos sobre alfabetização na educação infantil. A pesquisa utiliza metodologia qualitativa apresentando análise bibliográfica e interpretação dos dados levantados. Esse estudo é muito importante tanto para professores e pais, pois com a troca de experiências todos terão crescimento.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Educação infantil; Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

How old a child must be to be literate? Is there an right age? Such questions are part of the parents and teachers doubts, mostly, as soon as the child complete three or four years old. Against the reality, the research aims to address the literacy in early childhood education. This topic refers to questions about the early literacy. Based on the assumption that many schools, mainly the particulars, offer a teaching focused on learning to read and to write in early childhood education, it has been hypothesized that many times delimits the functions of the pre-school and therefore less the play in early childhood. This study presents a reflection on a the advantages and disadvantages of literacy before six year old. For this will be discussed some contributions of several authors of education about literacy studies in early childhood education. The research uses the qualitative methodology presenting bibliographic analysis and interpretation of the data collected. This study very importante for both teachers and parents, because with the exchange of experiences everyone will grow.

**Keywords:** Literacy; Kindergarten; Teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

O pai de um aluno de dois anos conta que o filho já sabe o nome de todas as letras e contar até dez. O próximo passo será de que a criança aprenda a ler e escrever. A mãe de uma menina de quatro anos está aflita porque a professora não ensina a ler e

Graduada em Letras na Universidade São Judas Tadeu – USJT 1; pós-graduada em Alfabetização e Letramento. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I desde 1990. Contato: glaucerossi@gmail.com

escrever, como antigamente. Ela acredita que a filha não conseguirá acompanhar os estudos no 1º ano. Estes exemplos fazem parte das preocupações dos pais, na maioria das vezes, logo que a criança completa de três a quatro anos.

Percebo, como professora, muitas vezes uma ansiedade por parte dos pais no encaminhamento de seus filhos à escola, dos professores por terem que alfabetizar as crianças na pré-escola e de muitas escolas que passaram a ofertar estímulos para a alfabetização precoce. Os pais, em geral ficam satisfeitos com esse procedimento e orgulhosos das conquistas dos filhos. Mas essa atitude é boa para as crianças? A pesquisa a esse respeito visa encontrar um caminho para refletir sobre os aspectos da introdução precoce da leitura e da escrita, bem como o papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças.

A discussão sobre alfabetização precoce está posta há tempos e muitos especialistas se dividem em posições opostas. Além de analisar as posições de especialistas, outro caminho seja pensar em alguns efeitos da introdução precoce da leitura e da escrita. O questionamento que a temática envolve nos reporta a uma revisão da prática educativa na educação infantil, tratando de um assunto de interesse de pais e educadores.

O que acontece atualmente é uma grande preocupação dos envolvidos em alfabetizar crianças até seis anos, tornando prioridade o ensino ler e escrever, esquecendo-se de que o brincar é tão importante quanto nesta fase de desenvolvimento da criança.

Através dos olhares que norteiam essa pesquisa, é evidente que a alfabetização precoce contribui para o desaparecimento da infância. Até os seis anos, o mais importante é brincar livremente para desfrutar o que pode da primeira infância. Claro que algumas se interessarão pelas

letras espontaneamente. Que isso seja tratado como brincadeira, então.

Outra questão é que um bom número dessas crianças não aprende a ler e a escrever passa a apresentar o que se convencionou chamar de dificuldade de aprendizagem. Isto ocorre porque nem toda criança se interessa por aprender a ler e a escrever ou simplesmente não está pronta para enfrentar o processo de alfabetização. As crianças, no entanto, costumam ser suspeitas de apresentar distúrbio de aprendizagem.

Esse estudo apresenta uma abordagem qualitativa, pela caracterização da necessidade de interpretação dos dados da realidade, visto que analisa o processo de alfabetização das crianças antes dos seis anos.

Trata-se de um caminho metodológico que apresenta uma pesquisa bibliográfica para análise e interpretação dos dados, fundamentada na reflexão de leituras de textos, de autores diversos (livros, enciclopédias, e outros). Nesse sentido, o trabalho deverá apresentar as principais discussões sobre o tema entre os especialistas através da leitura, análise e interpretação das idéias dos autores, enfocando a função da educação infantil e qual a sua relação com a alfabetização.

## **1. Alfabetização precoce**

A alfabetização precoce, dúvida de muitos pais e educadores, está sendo adotada por muitas escolas infantis. A tendência não agrada a boa parte dos especialistas, que dizem que a alfabetização exige certo grau de maturidade a qual as crianças de até sete anos de idade não desenvolveram e que a função da pré-escola não é a de alfabetizar. Outros, porém, defendem a antecipação de aprender a ler e escrever.

Segundo alguns especialistas existe uma hora certa para a criança desenvolver cada habilidade. Acreditam que os alunos devem aprender a ler e escrever a partir dos sete anos. Nessa fase,

o cérebro da criança já teria desenvolvido habilidades como o poder de concentração e a coordenação visual e motora, entre outras. Estariam preparados, portanto, para absorver uma carga maior de ensinamento dentro da sala de aula. Poersch (1992) afirma “a alfabetização, em geral, se processa por volta dos sete anos. A alfabetização exige um determinado estágio de amadurecimento global. Enquanto esse estágio não tiver sido atingido pela criança, não convém forçá-la a adquirir uma habilidade para a qual ainda não está preparada”.

Para esses pesquisadores a aquisição da escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, pois dominar a escrita significa dominar um sistema extremamente complexo que envolve grande amadurecimento neuropsíquico.

Outros estudiosos sobre o tema não veem grandes problemas no processo de alfabetização precoce. Kramer e Abramovay (1986) acreditam “que não há qualquer tipo de impedimento teórico ou argumentação que justifique a impossibilidade de se alfabetizar na pré-escola”. Para Cagliari (1999) “aos cinco anos uma criança está mais do que pronta para ser alfabetizada [...], nesta idade, ela já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, já testou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes”.

Vygotsky (1992) também ressalta “que ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõem necessariamente que a escrita seja relevante à vida (...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever”.

Fica claro que existe uma grande divisão de ideias entre os especialistas do tema e por este motivo ainda não se chegou a um consenso, por consequência, cada escola segue um caminho diferente. As escolas privadas geralmente

seguem o modelo de preferência da diretoria e de seu público-alvo, por exemplo, colégios voltados para alunos da classe alta e média alta tendem a alfabetizar crianças a partir de quatro anos de idade, pois a maioria dos pais desta classe acredita que quanto mais cedo o aprendizado maior a chance da criança ter sucesso na vida profissional quando adulto.

No caso das escolas públicas, elas seguem a política governamental, agora com o ensino fundamental de nove anos, as crianças em tese começam a ser alfabetizadas aos seis anos de idade, quando ingressam no primeiro ano do fundamental. Estas crianças egressas da educação infantil pública, tendem na prática a terem o primeiro contato com letras e números em os quatro e cinco anos, porém algo básico para apenas se familiarizem com o alfabeto e estarem preparadas para serem alfabetizadas a partir dos seis anos de idade. Como tendem a retardar um pouco mais o início da alfabetização, as escolas públicas têm um ambiente mais aconchegante para as crianças, onde a cobrança é mínima e ainda se valoriza muito o brincar. Outros especialistas defendem que criança tem de ser criança. Na primeira infância, o brincar deve ser a única responsabilidade da criança. Propiciar atividades lúdicas, como forma de desenvolver a percepção e alimentar a curiosidade infantil, é dever da escola e dos pais. Apressar o aprendizado, pulando importantes etapas, pode gerar problemas no futuro como há casos de crianças que chegam ao ensino fundamental já desmotivadas.

O segundo efeito da alfabetização precoce é que ela contribui para o desaparecimento da infância. (...) Até os seis anos, o mais importante é brincar livremente para desfrutar o que pode da primeira infância, que dura tão pouco. Claro que algumas se interessarão pelas letras espontaneamente. Que isso seja tratado como brincadeira, então. Acelerar a aprendizagem na esperança de uma melhor formação

para o futuro é ilusão e equívoco de nossa parte. (SAYÃO, 2009)

O brincar tem papel importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil, levando a criança a se descobrir, compreender a si mesma e seus sentimentos e o funcionamento do mundo em que vive. A brincadeira espontânea e a fantasia são atividades essenciais no desenvolvimento infantil e que propiciarão o aprendizado e a alfabetização no momento oportuno. Brincando, a criança está formando as bases necessárias para adquirir a linguagem escrita.

Há casos de escolas que insistem demais em atividades de cópia simples e não tem leitura de livros infantis. Certamente a aprendizagem da linguagem escrita pode mais divertida em um local cheio de livros, revistas, papéis e em que as professoras escrevem com os alunos e para eles. Quando nenhuma criança é forçada a copiar e a decorar e todas são encorajadas a brincar de ler e escrever, os resultados positivos podem ser surpreendentes.

Percebe-se que muitas crianças apresentam dificuldades relacionadas à aprendizagem na alfabetização, que leva pais e professores a tratarem o aluno como portador de dificuldade de aprendizagem. No entanto, o que muitas vezes acontece é a cobrança exagerada, a exigência na hora de aprender a ler e escrever.

Como a escola, em geral, não tem metodologia para lidar com grupos de alunos com diferenças de ritmos e de maturidade entre si, acaba por tratar a média como norma. Assim, crianças que não se situam nessa média costumam ser suspeitas de apresentar algum distúrbio de aprendizagem. (SAYÃO, 2009)

Antigamente existia um receio de que a alfabetização precoce forçasse demais o ritmo das crianças. Achava-se que o ideal era esperar

para ensinar as letras só a partir dos seis ou sete anos. Hoje sabemos que o mais importante, sem nenhuma dúvida, é oferecer um ambiente em que a linguagem escrita esteja muito presente e convidar as crianças a participar de atividades de leitura e escrita.

Este tipo de ambiente em prol da leitura e da escrita deve começar na família. Em qualquer que seja o tipo de escola que a criança frequente, quando a família ou ao menos uma pessoa próxima da criança (pai, mãe ou irmãos) tenha o hábito de ler e compartilhe com a criança, lendo histórias e inspirando a criança a gostar de livros, além de facilitar o contato desta com papel e lápis para “copiar” o que o adulto está fazendo, isto resulta muitas vezes na alfabetização precoce da criança sem pressão ou obrigação, na base da brincadeira a criança aprende a decodificar os símbolos e até desenvolver a escrita, facilitando seu aprendizado quando ingressar no primeiro ano do fundamental.

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver adultos escrevendo; tentar escrever, tentar ler utilizando dados conceituais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO, 2001, p.102)

A pesquisadora Ferreiro afirma ser a alfabetização precoce uma questão mal colocada, já que a pergunta não é discutir se ela é correta ou equivocada, mas de propiciar à criança o acesso às várias formas de linguagem.

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessita-se redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse

nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém permitir que a criança aprenda. (FERREIRO, 2001, p.38)

Ao entrarem em contato com as letras, a criança manifesta o interesse pela escrita e fica mais sensibilizada para a descoberta deste mundo, mas o processo de alfabetização vai muito além disto. De acordo com a autora Emília Ferreiro (2011) “a alfabetização é importante, mas não primordial na fase da educação infantil. Os educadores devem conscientizar-se que a alfabetização é muito mais do que ensinar a ler e a escrever, sendo um processo longo, contínuo e complexo”.

## 2. Metodologia

Durante meu trabalho de pesquisa optei pelo formato qualitativo, onde o pesquisador levanta dados do assunto e faz, através dessas informações, uma análise crítica da realidade. Segundo Tozoni-Reis “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conhecimentos que descrevê-los”. No caso é uma pesquisa bibliográfica, em que os dados coletados são de fonte de autores especialistas no tema. Optei por esta, considerando que os materiais científicos fornecem subsídios para um embasamento teórico, favorecendo a aquisição de conhecimentos mais abrangentes e possibilitando, também acesso a um maior número possível de informações sobre o tema – problema.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (1996) afirma

que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

O levantamento das informações foi um primeiro passo para conhecer melhor o assunto. Abrangeu a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, arquivos eletrônicos, documentos. Selecionei os autores mais significativos da área como. Foram selecionados também artigos de especialistas em sites.

Ao final do processo de busca, em posse de um bom número de informações, estas foram sistematizadas e organizadas. Todo material recolhido foi submetido a uma triagem, a partir da qual foi possível estabelecer uma leitura atenta de anotações e fichamentos. A leitura fez estabelecer relações entre as informações obtidas e o problema proposto e analisar criticamente as informações e dados apresentados pelos autores.

Interpretar num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cojeá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 1985, p.60)

A partir dessa leitura crítica e seletiva a respeito de um tema, o próximo passo foi a construção do referencial teórico a respeito do assunto escolhido. Com esse material somado ao meu conhecimento prático com experiência docente, pude então fazer as considerações finais na conclusão do projeto de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esse artigo em torno de alfabetização na educação infantil foi muito importante para

que pudéssemos refletir como esta questão motiva, gera, diferentes opiniões de estudiosos sobre a antecipação do ler e escrever na pré-escola.

Existem diferentes linhas de pensamento, mas este estudo me fez acreditar que não há a idade certa para a alfabetização, o que existe é o momento certo. Assim a própria criança é quem mostrará qual é o melhor momento para aprender a ler e a escrever, verificamos isso quando ela nos procura, nos faz perguntas, mostra-se ávida por saber e descobrir coisas novas.

O mais importante é propiciar um ambiente em que o mundo letrado e suas diferentes linguagens estejam presentes na escola. Oferecer um ambiente em que a linguagem escrita esteja muito presente e convidar as crianças a participar de atividades de leitura e escrita. Ouvir histórias, brincar com livros, brincar de rabiscar são atividades que podem ser iniciadas desde cedo. Os atos de ler e escrever devem ser cultivados, mas jamais impostos. Ao professor e as escolas cabem a reflexão sobre as práticas de linguagem e a necessidade de ressignificar e de reorganizar os espaços na pré-escola, de modo a ser um ambiente de curiosidade e de descoberta.

A alfabetização requer um longo período de aprendizagem, que está longe de se esgotar na pré-escola e no primeiro ano de escolaridade, como muitas pessoas imaginam.

Por outro lado, grande parte dos pais nos dias de hoje desejam que seus filhos aprendam tudo o que for possível o mais rápido, muitas vezes pressionando a criança que poderá se sentir sendo cobrada e desenvolver problemas como ansiedade e déficit de atenção.

O educador também tem a responsabilidade de informar os pais, mostrando-os que cada criança tem seu ritmo de aprendizado e o nível de cobrança deve ser adaptado a este fato. Mostrar que a escola é um local de alicerce para

a criança, de onde ela deverá ser alfabetizada sem pressa e com qualidade, estando preparada para uma vida continuada de estudos e aprendizado.

Finalizando, o papel do professor a cada dia está mais abrangente, ele precisa ir além da alfabetização, sempre pensando na criança com um indivíduo que necessita aprender coisas tão importantes como as matérias básicas. Respeitar as pessoas, o meio ambiente, exercer a cidadania, aprender sobre valores, higiene, responsabilidade e tudo o que for possível para a criança se tornar um adulto responsável.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. 10. ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização: Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.14).

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1.996.

KRAMER, Sonia & ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 1999.

POERSCH, José Marcelino; SMITH, Marisa Magnus ; KESSLER, Magda; GERKE, Nara Augustin. O domínio do código escrito: um saber construído. In: Jose Marcelino Poersch. (Org.). Alfabetização, uma construção cognitivo-social. Porto Alegre: Edipucrs, 1992.

SAYÃO, Rosely. Alfabetização Precoce. São Paulo: 30, abr. 2009. Disponível em < [http://blog-daroselysayao.blog.uol.com.br/arch2009-04-16\\_2009-04-30.html](http://blog-daroselysayao.blog.uol.com.br/arch2009-04-16_2009-04-30.html)>. Acesso em 10 jan.2011.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, Lev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.



# ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: FAMÍLIA, ESCOLA E PSICOPEDAGOGIA

Luciana Lapa Xavier Galvão

## RESUMO

Este artigo tem o intuito de expor como o profissional psicopedagogo interage nos diversos âmbitos da realidade escolar e familiar, e investiga como a intervenção pode ajudar na alfabetização quando acontece o quadro do fracasso escolar. Faz-se necessário uma grande renovação das práticas escolares, pois a cada dia se torna evidente o quadro caótico da realidade escolar pública brasileira, em uma realidade na qual os diversos âmbitos que o aluno circula, seja na escola com práticas que não estimulam o aprendizado, ou em seu seio familiar, que não oferece nenhum recurso para motivar sua alfabetização. Nesse contexto cabe o auxílio de um psicopedagogo, que traz o diagnóstico para analisar os problemas de aprendizagem e que, para tanto, leva em conta aspectos cognitivos, emocionais e orgânicos. Com essa análise ele pode atuar nos diversos campos para busca da compreensão e intervenção na realidade do aluno.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar; Aprendizagem; Alfabetização; Psicopedagogia.

## ABSTRACT

This article aims to explain how the professional psychopedagogue interacts in the various domains of school and family reality, and investigates how intervention can help in literacy when school failure occurs. It is necessary a great renewal of school practices, as the chaotic picture of the Brazilian public school reality becomes evident every

day, in a reality in which the diverse scopes that the student circulates, either in the school with practices that do not stimulate the learning, or in their family environment, which offers no resources to motivate their literacy. In this context it is the help of a psychopedagogue, which brings the diagnosis to analyze the learning problems and, to that end, takes into account cognitive, emotional and organic aspects. With this analysis he can act in the various fields to search for understanding and intervention in the student's reality.

Keyword: School failure; Learning; Literacy; Psychopedagogy.

## INTRODUÇÃO

No âmbito da escola pública é normal ouvir falar em dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar em todos os níveis de ensino. Porém, as pesquisas mostram que os problemas mais sérios estão na fase de alfabetização.

A leitura e a escrita têm um valor inestimável para nossa sociedade, pois essas ferramentas nos trazem facilidades para a construção de conhecimentos necessários para atuarmos em diversos campos da nossa sociedade. Porém, em várias situações a escola nega a possibilidade do aluno colocar em jogo o que sabe, para conseguir aprender o que a escola tem para ensinar. Com atividades estruturadas a partir do adulto e não da sua realidade extraescolar. Com o intuito de pesquisar a forma como a intervenção psicopedagógica pode contribuir para a prevenção do fracasso escolar,

este artigo quer refletir através de revisão bibliográfica a atuação conjunta da família e da escola frente essa questão.

Esta mesma indagação é feita por Weiss (2012, p.15):

Será que como profissionais de educação e saúde, estamos realmente preparados para lidar com diferenças entre os alunos? Como encarar nossa dificuldade pessoal de lidar com as diferenças entre nossos filhos, alunos, clientes, colegas de trabalho, amigos, pessoas em geral? A questão estará no domínio biológico, cognitivo, afetivo ou social? Todo novo é sempre ameaçador; a mudança interna necessária para compreendermos a diferença que existe no outro, no externo, além de ser ameaçadora, pode paralisar nossas ações. Não será mais fácil lidar com filhos, alunos ou pacientes que sejam "iguais"? Dizemos sempre que justiça é tratar igual a todos. Justiça não seria tratar de modo diferente a quem é realmente diferente? Dar a cada filho ou aluno de acordo com sua verdadeira necessidade? Não confundir leis gerais da sociedade com relação pessoal, dual, em momentos de educação familiar e escolar? O que é ser diferente? Diferente de quê? De quem? Em relação a quê? Para quem? Em que momento?

As questões levantadas são para uma profunda reflexão em relação ao fracasso de nossos alunos e nos remete a seguinte questão: o problema pode estar no sistema educacional como um todo? Segundo Bossa (2011) apud Guilherme (2011, p.2), os alunos que estão concluindo o ensino fundamental e saem sem ler e escrever e operar as quatro operações, saem dessa forma por conta de várias situações que vão desde qualidade de ensino, que para ela é a questão primordial, até à desestrutura familiar. E numa escala menor, problemas de saúde física e emocional.

Formas de atuação para a prevenção dessa situação indagam em relação a trazer ferramentas e subsídios para sala de aula, que auxiliem e encorajem os professores, pois o que é percebido na prática é o mau uso das orientações e estratégias dos teóricos e pesquisadores. Um descaso e, de certa forma, uma maneira de mascarar e encobrir o que é utilizado realmente em sala de aula. Muitos métodos, práticas pedagógicas e várias tentativas e mais uma vez muito descaso, pois presenciamos o despreparo e a continuidade da realidade dos mesmos instrumentos e atividades utilizados, que não auxiliam nem um pouco para a mudança de paradigmas.

O nosso interesse frente a esse problema é pesquisar quais as possibilidades de atuação para o psicopedagogo e intervenção nesse contexto de realidade escolar e familiar frente ao quadro do fracasso escolar?

O ambiente familiar e escolar cumprem papéis importantes na alfabetização contra o fracasso escolar, nessa realidade existe uma necessidade de parceria e cumplicidade, de um olhar mais humano. A forma com que é imposta a aprendizagem da leitura e da escrita para crianças em sala de aula é totalmente equivocada em relação como a criança entende essa aprendizagem.

As pesquisas mostram a grande realidade:

[...] estamos convencidos de que uma verdadeira transformação da escola, não uma transformação dos métodos mas sim da relação aluno-professor-conteúdo, pode resultar em um fator que desde de seu interior contribua para diminuir parte do fracasso. Dito mais facilmente: nós docentes não podemos solucionar na sala de aula as carências materiais de nossos alunos e todas as consequências físicas e psíquicas, mas sim, está em nos-

sas mãos optar por métodos alternativos de nos relacionarmos com eles [...]. (KAUFMAN, CASTEDO, TERUGGI e MOLINARI, 1998, p. 14)

## 1. Fracasso escolar

O fracasso escolar exige uma profunda reflexão e nos mostra que a educação precisa de uma avaliação constante, indagando qual os seus alicerces para que os atores desse contexto não se percam no caminho. A educação está diante de um quadro caótico, e coloca diante de nós estudantes que não aprendem e professores que não ensinam. Uma cultura em que a busca pelo culpado desse problema acaba sendo a própria vítima. Nesse sistema a culpa, na maioria das vezes, pela dificuldade de aprendizagem, é do aluno e sua família, introjetando também a culpa pelo fracasso escolar. O comum nessa estrutura, é a comunidade escolar, incluindo a própria sociedade querer se livrar da responsabilidade e depositá-la na estrutura familiar.

Aprendizagem escolar insatisfatória, baixo rendimento do aluno, defasagem idade - série, evasão e dificuldades escolares: percebemos que apesar de muitos esforços dos vários âmbitos, as práticas escolares das escolas públicas não mudam, os objetivos estão distantes de serem a expressão da verdade e de alcançarem as competências e habilidades necessárias para uma ideal aprendizagem. Segundo o INEP (2006) apud Silva (2009, p.6) “[...] Em relação à situação de décadas anteriores, os dados revelam que as políticas ainda não atingem suas metas de modo efetivo, visto que no Brasil há uma taxa de reprovação de 13% e 7,5 de abandono no Ensino Fundamental na escola pública”. Segundo o relatório da UNESCO (2006) apud Silva (2009,p.3).

Uma criança a quem é negado o direito a uma Educação Infantil e a um Ensino Fundamental de qualidade social que lhes possibilitem as habilidades de leitura e de

escrita, como também as de cálculo, poderá sofrer consequências dessa lacuna por toda a vida, visto que, se não forem superadas, não será capaz de enfrentar situações em que se faça necessário o domínio dessas habilidades, a menos que tenha acesso a oportunidades educacionais reparadoras quando adulta.

Para Soares (2003) apud Silva (2009, p.3):

No entanto, não há, para o persistente fracasso na alfabetização em nosso país, um único fator determinante Soares (2003) nos alerta para os múltiplos condicionantes desse problema criticando o modo simplista com que o mesmo tem sido considerado ao longo da história, ora responsabilizando os métodos de ensino ou os materiais didáticos utilizados; ora atribuindo-o ao próprio aluno, identificando no mesmo, dificuldades cognitivas, perceptomotóricas ou linguísticas; ora culpabilizando seu contexto cultural de origem, identificando-o como pobre em termos culturais; ou, ainda, imputando essa responsabilidade ao professor – à sua incompetência profissional – por supostamente não ter uma formação adequada, o que se traz na não aprendizagem dos alunos. Cada um desses diferentes modos de explicar o fracasso da escola em alfabetizar todos reflete, por sua vez, concepções acerca do processo, bem como dos elementos envolvidos.

A reflexão precisa ser coletiva para alcançar a todos e rever os processos de aprender e de produzir a dinâmica do ensino-aprendizagem. Para que o processo do fracasso escolar seja superado, precisamos de uma escola democrática e ter um compromisso de uma escola não só para todos, mas de todos. Procurar novos caminhos e ideais condizentes com a realidade de cada contexto, lembrando que o insucesso

que persiste também deve desafiar, nos mostrando a cada dia que uma escola que é feita para todos precisa se perguntar a todo momento o que é educação? Quais são suas bases? Qual sua finalidade?

A busca pela efetivação de um projeto de escola que traz os princípios de igualdade, solidariedade, participação e liberdade, precisa ser perseguido como meta, para a realização do efetivo processo de aprendizagem. Em um contexto escolar e social mais amplo na determinação do fracasso, os fatores formação e motivação de docentes, métodos de ensino, formas de avaliação, relações interpessoais na sala de aula, concepções sobre fracasso que são adotadas, além da infraestrutura e do material didático-pedagógico precário das escolas são apontados como relacionados ao fracasso escolar.

## 2. Alfabetização

A epistemologia genética de Jean Piaget contribui com uma visão inovadora acerca de como constrói o conhecimento, uma visão construtivista e interacionista. A partir de dados da psicologia genética pode-se afirmar que todos nós conhecemos o mundo através de uma constante interação com ele, em função da qual vamos outorgando significação aos objetos, compreendendo suas características e relações, estruturando nossos instrumentos intelectuais. São os dois polos do processo de adaptação (assimilação e acomodação) que nos permitiram incorporar dados da realidade a nossos esquemas assimiladores que, a seu turno, irão modificando em virtude das perturbações que possam parecer. Estas perturbações podem surgir por incompatibilidade (ou contradição) de esquemas que o mesmo sujeito construiu ou por que algum dado da realidade resiste em ser incorporado ou interpretado com os esquemas dispo-

níveis [...]. (KAUFMAN, CASTEDO, TERUGGI e MOLINARI, 1998, p. 7)

Na alfabetização, a aprendizagem não se dá da mesma forma para todos, mas todos chegam com algum conhecimento que poderão, na hora certa, com intervenções e ajuda do professor, colocar em jogo. Ao longo do caminho, a alfabetização vai acontecendo e o aluno vai se apropriando da escrita e da leitura como ferramenta para atuar e descobrir ainda mais a sociedade.

Para a alfabetização acontecer de uma forma significativa, e afastar a realidade do fracasso escolar, a prática na sala de aula tem que ser dinâmica e totalmente reflexiva. A existência de atividades planejadas com a intenção de desafiar o aluno e o estimular. Nesse momento, o aluno está em processo de aprendizagem atuando confiante e acreditando que é possível, o professor atuante está ao lado mediando e interferindo com intervenções pertinentes e não estigmatizando e nem empurrando para o processo de fracasso escolar.

Hoje, o foco da análise da alfabetização voltou-se para as abordagens cognitivas, principalmente da psicologia genética de Piaget. Porém o que vemos na prática muitas vezes é a alfabetização pensada apenas como código em que a representação é a transcrição e a decodificação desse código. Para Lerner (2002, p.27):

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente a mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em

vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Percebemos, infelizmente, um perigo muito grande, pois nesse momento o aluno é uma figura vazia esperando para ser preenchida com todo conhecimento que a escola traz e o professor transmite, esquecendo todos os conhecimentos que o aluno traz de sua vida, obrigando que ele faça e seja uma cópia fiel do que lhe é ensinado, para tanto o professor utiliza uma série de métodos, técnicas e recursos para alcançar seu objetivo.

Para a especialista Bossa (2011) apud Guilherme [2011, 2 ], o ensino fundamental acontece numa fase da vida da criança que, biologicamente, temos todas as possibilidades de aprendizado. Uma vez superada esta idade tudo o que se construir não terá o mesmo efeito na constituição cerebral. Segundo seu relato, dos 4 aos 14 anos é o melhor momento de desenvolvimento da criança.

É nesse momento que o professor traz a contribuição mais importante na vida do aluno, pois vai interferir muito em sua vida adulta, no caso da alfabetização, ele deve levar o aluno a ir além das habilidades da leitura e da escrita, o maior objetivo dessa aprendizagem é que o educando possa interpretar o que lê, nesse processo ele compara, ordena, exclui e reformula, e dessa forma conclui o processo, podendo adquirir novos conhecimentos e intervir em diferentes momentos sociais.

Para atingimos esse objetivo na fase da alfabetização, segundo Lerner (2002, p.17) a escola precisa funcionar como uma micro comunidade, procurando na leitura o conhecimento para resolução de problemas, buscar argumentos, rebater posições e conhecer outros modos de vida, descobrir novos sentidos. Para Lerner (2002, p.18) precisamos “preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendi-

zagem...”, onde a prática da leitura e escrita seja prática viva.

Lerner (2002, p.18) enumera a complexidade da questão:

- a) a escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árdios;
- b) os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita e a escrita fora dela;
- c) a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino;
- d) a necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação;
- e) a maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre o professor e o aluno determina quais são os conhecimentos e estratégias que as crianças têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender.

Segundo Lerner (2002, p.29), os desafios são vários e implicam em uma mudança profunda, que comecem pela prática na escola e promovam uma reforma educativa. Para a autora, é necessário combater a discriminação que a escola opera, não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não consegue alfabetizar, como também quando impedem os outros de chegarem a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos. É necessário assegurar que os alunos tenham oportunidades de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognitivo e de crescimento pessoal.

O papel do professor Segundo Soares conforme apud Almeida, Veloso, Antunes, (2011, p.9):

[...] por uma perspectiva mais limitada, a “alfabetização é a ação de alfabetizar, se

tornar alfabeto”, sendo necessário alfabetizar letrando, de forma a aprender a ler e escrever e também apropriar de habilidades para usar socialmente a leitura e a escrita. Para a autora, o letramento traz consequências sociais, culturais, políticas e econômicas tanto para o coletivo em que seja introduzida, como também para o individual que aprendeu usá-la. Por esse novo conceito, o indivíduo não deve ser considerado letrado, apenas se versado em letras eruditas, mas, sim, quando faz o uso necessário da leitura e da escrita como prática social.

### 3. Família e escola

Na alfabetização em meio ao fracasso escolar estão os pais desses alunos, que se questionam: por que meu filho ainda não lê e não escreve? A angústia é muito grande, pois não entendem como algumas crianças já estão lendo e escrevendo. Existe a necessidade de envolver os pais e mostrar que aprendizagem acontece gradativamente e que cada criança aprende diferente da outra. E que embora a aprendizagem escrita aconteça em formas diferentes para cada um, todos chegam à escola com alguma compreensão da língua escrita.

É nesse momento que todos precisam aliar esforços, para compreenderem em que momento esta criança está, para ajudá-la nesse processo. Estamos em um mundo letrado e devemos colocar todos os artifícios possíveis para trazer esse mundo para a sala de aula. Os professores precisam ler diferentes gêneros de textos, mostrando características de seu portador e do sistema de escrita. Utilizar textos que os alunos já tenham tido contato e conhecem de memória para escreverem alfabeticamente. Leitura de textos com ou sem ajuda de um adulto, para recontar histórias conhecidas e recuperar algumas características do que foi ouvido ou lido. O trabalho do professor também é de mostrar para os pais a importância de acompanhar, in-

centivar para que as crianças se estimulem e percebam a importância, tornando-se crianças leitoras e escritoras.

Para que a alfabetização aconteça o professor precisa trazer didáticas diversificadas e com grau de complexidade maior para as crianças que estão avançando. Pensar e analisar sobre as questões e formas de aprendizagem para intervir no momento necessário. O professor precisa ter consciência da importância do planejamento para gerenciar o tempo e espaço da rotina, a seleção de boas ferramentas e métodos didáticos. A escola deve trabalhar com projetos que tragam para dentro da realidade escolar as famílias, para ajudarem e participarem de um processo democrático da aprendizagem. Todo esse processo precisa de acompanhamento e participação de uma escola que insere os atores em uma realidade dentro e fora dela.

Outra solução importante é o conhecimento pelo professor da realidade educacional, incluindo problemas estruturais e funcionamento institucional. Ter um olhar diferenciado para cada criança, buscando as habilidades para aprender e para se relacionar com os outros e o conhecimento. O papel da escola e do professor é trabalhar pensando em uma realidade em que o aluno, a família e a escola, estão inseridos e são produtos de um contexto histórico, social e econômicos. Segundo Solé e Coll (1997, p. 14):

[...] Com isso podemos afirmar que a complexidade da tarefa do professor não se reduz àquilo que envolve sua formação formadora em relação aos alunos sob sua responsabilidade; na medida em que é um elemento de uma organização, o professor costuma ter responsabilidades em tarefas relacionadas com a gestão, que requerem habilidades específicas. Essas funções, bem como o caráter coletivo da tarefa docente, a qual referir-nos-emos imediatamente, criam contextos humanos específicos de relação, que devemos

aprender manejar de forma construtiva. É preciso acrescentar a isso que, para responder a essa exigência, é requerida uma formação pessoal permanente e aparentemente diversificada.

#### 4. Psicopedagogia

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem e se utiliza de conhecimentos da psicologia e da pedagogia. Ela veio para trazer ferramentas para solução dos problemas que abrangem nas seguintes dimensões: orgânicas, cognitiva e emocional. A psicopedagogia se enquadra na área da saúde e da educação. O profissional dessa área tem o objetivo de instrumentalizar o profissional que atua com pacientes alunos portadores de dificuldades de aprendizagem na área clínica e institucional. Isso para melhor compreender o fracasso escolar e conscientizar-se do trabalho clínico psicopedagógico, tirando a visão de alguns de que a psicopedagogia é um reforço escolar. O intuito dessa área de conhecimento é focar no não aprender e as causas internas e externas que impedem a criança de acessar ao conhecimento. O objeto principal do estudo da psicopedagogia é a aprendizagem humana, padrões evolutivos normais e patológicos, levando em conta a influência do meio (família, escola e sociedade).

A importância da família no processo de aprendizagem é vital e como a sociedade se distanciou dos valores, aconteceu também o distanciamento do saber, tanto do professor quanto do aluno. Para alcançar a demanda necessitada pelo aluno o professor deve ter um olhar diferenciado para a educação, novas formas de ensinar o conteúdo escolar, do ponto de vista didático e metodológico.

A psicopedagogia vem auxiliando na luta contra a dificuldade de aprendizagem, trabalhando as causas do não aprender e atuando onde o paciente precisa. Para Beauclair (2005, 1):

A Psicopedagogia, partindo de uma visão multidisciplinar, apropria-se de conhecimentos de outros campos do saber humano - Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Neuropsicologia, Antropologia, Linguística, entre outros-, com a clara função de demonstrar que, no processo de construção do conhecimento, cada sujeito utiliza-se de modos próprios de pensar e agir, modos únicos de demonstrar as habilidades de cognição presentes em sua essência.

O profissional busca a forma mais lúdica para trabalhar, atrelando esse processo com o conhecimento, propiciando o desenvolvimento de suas estruturas de pensamento. A criança vive em um mundo cheio de estímulos, onde a educação precisa acompanhar para se tornar mais atrativa. Com um trabalho feito para estimular e causar mais interesse na criança, sendo o seu potencial realmente explorado. Aliar ao processo de aprendizagem os instrumentos oferecidos pela sociedade científica, que traz e estuda todas essas possibilidades para melhorar as condições de ensino professor-aluno. O intuito da psicopedagogia é trazer instrumentos tanto para o trabalho na clínica quanto no âmbito institucional, melhorando o acesso a aprendizagem na forma cognitiva e emocional. Fazer com que esse paciente e aluno se valorize, buscando um caminho da auto-estima que se constitui trazendo uma motivação na procura pelo conhecimento. Segundo Beauclair (2005, 1):

Enquanto profissionais atuando no campo psicopedagógico, somos estimulados a continuamente a compreender os diferentes fatores que possibilitam o surgimento das dificuldades de aprendizagem, principalmente no que concerne ao âmbito escolar. A Psicopedagogia interessa-se, sobretudo, no diagnóstico e tratamento do sujeito que não consegue aprender, que não deseja, de alguma forma, aprender. Através da anamnese, um primeiro momento de encontro que o psicopedagogo tem com o

sujeito aprendente e seus familiares, busca-se o olhar psicopedagógico e a escuta psicopedagógica, elementos facilitadores à percepção das possíveis causas do não aprender. Tal escuta e tal olhar podem ser obtidos com a utilização do lúdico, do jogo, com a observação das falas, dos silêncios, dos gestos e do corpo, enfim, das diferentes manifestações expressivas do sujeito, o que pode facilitar a busca da compreensão das possíveis causas para a não aprendizagem.

A psicopedagogia estuda as diversas faces da aprendizagem, que também lida com dissociações graves de doenças mental e neurológica que exigem um diagnóstico mais especializado e complementar com outros profissionais. Segundo Weiss (2012, p.27-29), que também nos orienta sobre os aspectos para prática diagnóstica:

Na prática diagnóstica é necessário levar em consideração alguns aspectos ligados às três perspectivas de abordagem do fracasso escolar. A interligação desses aspectos ajudará a construir uma visão gestáltica da pluralidade desse fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas. São aspectos básicos para pesquisa. Aspectos orgânicos relacionados à construção bio-fisiológica do sujeito que aprende. Alterações nos órgãos sensoriais impedirão ou dificultarão o acesso aos sinais do conhecimento. A construção das estruturas cognoscitivas se processa num ritmo diferente entre os indivíduos normais e os portadores de deficiências sensoriais, pois existirão diferenças nas experiências físicas e sociais vividas.[...] Aspecto cognitivos estariam ligados basicamente ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios. Incluir nessa grande área também aspectos ligados a memória atenção e antecipação etc [...]. Aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo, sua relação

com a construção do conhecimento e a expressão deste por meio da produção escolar [...], pois aspectos sociais estão ligados à respectiva sociedade em que estão inseridas a família e a escola [...], a formação da ideologia em diferentes classes sociais [...]; aspectos pedagógicos contribuem muitas vezes para o aparecimento de uma “formação reativa” aos objetos de aprendizagem escolar. Nesse conjunto de fatores externos [...] estão incluídas as questões ligadas à metodologia do ensino, à avaliação, à dosagem de informações, à estruturação de turmas, à organização geral etc., que influenciando na qualidade de ensino, interferem no processo ensino-aprendizagem.

A psicopedagogia trata dos diversos sintomas que surgem pelo fracasso escolar, e para que seja feito um diagnóstico e uma possível intervenção, é necessário envolver a escola e a família. Segundo Weiss (2012, p.35) [...] Essa realidade chega ao paciente pela ideologia dominante nos diversos grupos em que convive: família, escola, instituições de abrigo de menores, casas comunitárias etc. Que farão a construção do seu imaginário e determinarão o seu modo de viver.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos que a visão da psicopedagogia trouxe para a realidade escolar, que convive com o fracasso, a visão da multidisciplinaridade, mostrando a multiplicidade de aspectos que envolvem esse quadro.

O ser humano não apresenta apenas problemas individuais e psicológicos e com a atuação do profissional psicopedagogo veio à tona um importante trabalho psicopedagogo-família-escola-professor. A psicopedagogia veio para motivar uma ação inovadora frente aos desafios da dificuldade de aprendizagem e dos problemas que acometem o quadro do fracasso escolar.

Ela trouxe uma busca das questões e das particularidades que envolvem todo o processo de aprendizagem. Essa atuação une a compreensão teórica e uma ação no contexto do paciente-aluno, que como consequência faz uma transformação na realidade escolar. As condições para o desenvolvimento da criança, não dependem só do processo de desenvolvimento, mas também, das características das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas.

O contexto extraescolar é predominantemente precário para quase todas as crianças que frequentam a escola pública e fazem parte do quadro do fracasso escolar. Pouco estímulo, alimentação precária, falta de informação e pouco contato com a língua escrita. A busca pelas causas internas e externas, o contato através do diagnóstico com a família e a escola, faz com que o campo de trabalho na procura pelos fatores que possibilitam o surgimento das dificuldades seja produtivo. O profissional psicopedagogo tem uma visão geral do problema, podendo mapear todo o contexto que a criança está inserida. Portanto, podendo atuar nas questões que abrangem a família e buscar formas e instrumentos para ajudar o professor e a escola para atuar na dificuldade do paciente aluno. O trabalho desse profissional é trazer a ludicidade e motivar tanto a aprendizagem no contexto institucional quanto no clínico. O auxílio vem também do conhecimento que o psicopedagogo se apropria dos diversos campos do saber humano no processo de construção do conhecimento. Analisando para cada indivíduo e respeitando o sujeito em seu modo de agir e pensar, trazendo suas habilidades e propiciando assim o desenvolvimento de suas estruturas de pensamento. A estrutura da escola pública não ajuda nesse processo, é aí que esse profissional pode colocar à disposição ferramentas, e com elas a possibilidade de observação e entendimento das diferentes manifestações expressivas do sujeito para uma boa aprendizagem.. Com essa realidade é muito importante o contato entre escola-família, porém a escola

não pode se eximir sobre os resultados que ajudam a efetivação do fracasso escolar, por mais que o contexto extraescolar contribua, a escola traz a reprodução nas suas práticas pedagógicas do mesmo.

## REFERÊNCIAS

BEAUCLER, JOÃO. Psicopedagogia na formação de professores: Esta é uma questão relevante?. 29 nov. 2005. Psicopedagogia OnLine. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=760psic/aceso> em 30/04/2013.

GUILHERME, Paula. Fracasso escolar é o fracasso do sistema educacional. 20/05/2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/fracasso-escolar-e-o-fracasso-do-sistema-educacional-diz-especialista.html>.

COLL, C. E. Martins, Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. O Construtivismo na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Editora Àtica, 1997.

KAUFMAN, Ana Maria. Castedo, Mirta, Teruggi, Lilia e Molinari, Claudia. Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio- experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. trad. Carolina Burnier. 7 ed. Poto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Delia Lerner; trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Rute Regis de Oliveira. Gestão escolar e Alfabetização de crianças na escola pública. Pesquisa em educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social. 2009. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/GESTAO-ESCOLAR-E-ALFABETIZACAO-DE-CRIANCAS-NA-ESCOLA-PUBLICA.pdf>. Acesso em 02/04/2013.

WEISS, Maria Lemme. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14ª ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.



# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Aparecida da Silva Sousa

## RESUMO

Ser professor no atual contexto requer ousadia, coragem, atos inovadores e formação contínua. Portanto, a formação é de vital importância uma vez que esse profissional que lida diretamente com a formação das pessoas em sua prática pedagógica. Ao Coordenador Pedagógico cabe a tarefa de trabalhar com os professores de forma coletiva apoiando, incentivando, formando e propondo novas metodologias do processo de aprendizagem de forma colaborativa e participativa com o corpo docente no contexto escolar. O artigo é resultado de pesquisa bibliográfica em que se priorizou os estudos de Imbernón (2001), Alarcão (1996), Freire (1996, 1997, 200), Nóvoa (1992, 1995, 2000), Tardif (2000, 2011) entre outros autores que refletem sobre a temática proposta. A ação do professor em sala de aula precisa ser entendida como o locus principal no processo de aprendizagem, na construção de novas práticas, no trabalho com os seus colegas de profissão em torno do Coordenador Pedagógico que faz essa ligação entre teoria e prática, entre alunos e professores, entre os vários problemas que surgem no cotidiano escolar e que se constituem desafios para a formação e para o exercício do magistério junto aos alunos. A profissão do professor é belíssima para quem opta em gerar e formar pessoas, no entanto, o desafio está no fato de continuarmos a formação de maneira sólida, responsável, comprometida e nesse

cenário a figura do professor é imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize formando cidadãos criativos, inovadores e transformadores.

**Palavras-chave:** Formação do Professor; Docência; Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

Teacher of education, courage, innovative acts and continuous training. Therefore, training is vital since the professional that deals directly with the training of people in their pedagogical practice. To the Pedagogical Coordinator, it is a work of teachers of collective formation, supporting, forming and proposing new learning methodologies in a collaborative and participative way with the teaching staff in the school context. The article is a result of bibliographic research in previous studies by Imbernón (2001), Alarcão (1996), Freire (1996, 1997, 200), Nóvoa (1992, 1995, 2000), Tardif (2000, 2011) among other authors that reflect on the proposed theme. The action of the teacher in the classroom needs to be understood as the main locus in the learning process, in the construction of new practices, in the work with the colleagues of profession around the Pedagogical Coordinator that makes this connection between theory and practice, between the students The teachers, the problems that arise in the daily school life and that constitute the challen-

---

1 - Graduada em Pedagogia pela ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, 2013; Pós-Graduação em Formação Docente pela FACITEP (INEQ), 2018; Professora de Educação Infantil no Município de São Paulo no CEI Elísio Teixeira Leite – São Paulo –SP.

ges for the formation and exercise of teaching with students. The profession of the teacher is beautiful for those who choose to train and build people. However, the challenge is to continue the formation of a continuous, responsible and committed type of action. In this scenario, the teacher is indispensable for the process of teaching learning to become creative, innovative and transforming.

**Keyword:** Teacher Training; Teaching; Pedagogical Practice.

## INTRODUÇÃO

A formação do professor é um tema extremamente pertinente e problemática não no Brasil, mas no mundo todo sendo apontada que a qualidade da aprendizagem irá depender da formação dos professores que estão em efetivo exercício na sala de aula. Para uma prática docente que valorize o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Desenvolver atividades de aprendizagem envolve formação contínua e essa tarefa é de responsabilidade do coordenador pedagógico que articula esses momentos uma vez que conhece o grupo de professores, os alunos e o contexto onde a escola está localizada e onde se dá as diversas experiências de aquisição de conhecimento.

Existe, portanto, diversos fatores que favorecem a formação dos professores quando se almeja uma educação de qualidade. É necessário discutir a formação do professor, no entanto, muitas vezes esquecemos que professor é profissão, portanto, não há outro meio de obter experiência a não ser através do exercício de estar em sala de aula com os alunos, é na prática que vamos nos tornando professor. Nenhuma sociedade evolui sem o professor que saiba fazer a mediação do conhecimento, dando vez e voz aos alunos estimulando a curiosidade, o estu-

do, conhecimento. Logo, é necessário que esse professor, no exercício da sua profissão possa, na escola em que atua ter momentos de formação com a articulação da coordenação pedagógica que viabiliza e cria meios para que esses momentos aconteçam de forma colaborativa e participativa. Momentos de formação são fecundos para que o professor coordenador pedagógico juntamente com os professores possa refletir, discutir, propor novas ideias priorizando o contexto onde a aprendizagem se concretiza. Nesse sentido, Imbernón (2001), aprofunda esse pensamento buscando compreender a reflexão como ponto sine qua non da formação docente. Por outro lado, temos a presença do coordenador pedagógico que é o articulador e o motivador no espaço escolar para que os professores busquem na formação, a reflexão para suas ações pedagógicas junto aos alunos. Vejamos o que diz o autor anteriormente citado:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (p. 48-49)

Assim, a reflexão na ação é proposta nos momentos de formação em que o coordenador pedagógico dá o suporte necessário aos professores para que inove em suas práticas pedagógicas. "Isso significa dizer que, sob essa perspectiva, o processo de formação está vinculado à prática, à sua observação e à sua avaliação. É a partir delas, e para responder as suas demandas, que coordenadores e professores discutem, analisam e planejam" (CLEMENTI, 2001, p.57). A reflexão desencadeada durante

a realização da ação pedagógica deve ser norteada de forma conjunta entre a coordenação pedagógica e, conseqüentemente, dos professores que imersos no universo da ação no exercício do seu magistério que é enriquecido nas relações que se estabelecem no processo de aprendizagem escolar.

O Artigo que aqui segue está organizado em três pontos essenciais: (a) a formação do professor; (b) os saberes na prática docente; e (c) a docência no século XXI. Esperamos que o mesmo ajude a coordenação pedagógica e os professores a superar os desafios que são colocados no que diz respeito à formação dos professores em uma escola que se transforma constantemente.

## 1. A Formação do Professor

A formação do professor é ou deveria ser um tema de vital importância dos saberes que compõe o exercício da prática dos professores se constituindo na chave para melhoria não só da educação, mas de todo país. Dessa forma, a formação profissional faz parte do aprimoramento e inovações nas práticas pedagógicas aos alunos na aquisição de conhecimento contemplando o contexto onde aspectos relevantes para o processo de crítica e reflexão no atual contexto da prática pedagógica.

O trabalho do profissional da educação tem exigido conhecimento próprio no fazer docente e isso é perceptível nas aulas em que os professores envolvem os alunos nos conteúdos propostos, motivando, orientando, mediando, ensinando e aprendendo com os alunos. Na aprendizagem, a reflexão surge a partir da prática para um aprendizado efetivo, significativo como parte do processo.

Segundo Alarcão (1996):

Nenhum ser humano se pode eximir à ati-

vidade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exatamente. Apenas nos é facultada a possibilidade de descrever, nos seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da adoção de uma ou outra forma de pensamento. A decisão é um ato de vontade individual. Isto é, cada um, na posse consciente da diversidade e validade dos processos mentais a que chamamos pensamento, segue deliberadamente a via que supõe conduzir aos melhores resultados. (ALARCÃO, 1996, p. 45)

É nesse movimento em constante construção que a formação do professor supera a fragmentação entre teoria e prática. A reflexão da prática é um momento importante para que o professor possa vislumbrar novas possibilidades em sua prática. A ideia de formação permanente no pensamento de Freire (1996) é resultado do conceito de sua reflexão de que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22). Ao nos referirmos aos seres humanos, estamos descrevendo seres vivos, conscientes, ativos, educáveis, históricos, em razão do inacabamento, da inconclusão.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exija. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência eu ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20)

A reflexão crítica deve ser um momento na formação do professor em que a coordenação

pedagógica propõe uma parada para refletir sobre as ações pedagógicas na aprendizagem de forma que esta reflexão crítica aponte possíveis saídas para os problemas que se apresentam no contexto escolar. Nesses momentos, a coordenação pedagógica é de extrema importância ao propor a formação continuada dos professores a partir de reuniões, estudos de caso, discussões, reflexões sobre a prática para aprimorar e ampliar as possibilidades no processo formativo dos professores com metodologias e instrumentos diversificados para que os alunos se apropriem do conhecimento de forma prazerosa.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar e formar-se', não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois 'esquecimentos' inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional da professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1995, p. 24)

A formação do professor não acontece de forma isolada. O professor tem um papel fundamental na vida dos alunos com quem estabelece uma relação onde ambos aprendem ao fazer a experiência da aprendizagem. O professor é o mediador por excelência do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Sozinho o professor não faz muito, mas quando sua prática envolve os alunos e encontra respaldo da coordenação pedagógica orientando, dialogando, direcionando de forma coletiva os professores, as mudanças são perceptíveis no cenário

educacional.

O Coordenador Pedagógico é uma espécie de guardião da formação docente que transforma o ambiente escolar estando sempre atento no grupo de professores que coordena, acompanha e forma, assim como dos alunos que conhece, compreende, anima, fortalece, motiva, critica quando necessário, mas que acredita que sem eles a aprendizagem não acontece, e, por fim, precisa conhecer a realidade local onde a Escola está situada tendo um panorama sobre os diversos problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem propondo alternativas de superação.

A aquisição de conhecimento se dá na prática, nas relações que são estabelecidas entre professor e alunos num processo de aprendizagem que ocorre de forma integrada em que estão presente as emoções, o cérebro do aprendiz mediado pelas relações que se estabelecem de forma colaborativa, participativa que mobiliza a atenção dos sujeitos que estão no processo de formação na aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, Konder (1992), afirma que:

A práxis é a atividade concreta pelo quais os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoconhecimento, da teoria; e é a teoria que remete a ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-a com a prática. (p. 115)

Esta reflexão torna-se necessária no cotidiano da prática do professor, uma vez que os elementos se manifestam e questionam os aspectos constitutivos da formação como: marcas, atitudes, experiências, concepções, linguagem,

regras, normas, emoções, posições, ditos, dilemas, contradições, saberes, rupturas, processos, teoria e prática e as representações que fazem da construção da profissão docente um universo de dados informativos que concede a necessidade de desvelar aspectos construídos a partir de experiências e vivências no cotidiano da sala de aula.

É de grande relevância ao professor ressignificar os seus conhecimentos para melhor desenvolver sua práxis pedagógica. É de fundamental importância olhar o professor como ser humano, não apenas como executor e receptor de processos de formação. O professor é protagonista de sua própria formação (MENEGUETTI, 2004).

O processo de formação do professor precisa ser aperfeiçoado, ou seja, de nada vale se o professor não atentar para a pesquisa, para a reflexão, para a quebra dos novos paradigmas que a própria educação lhe coloca diariamente em sua prática pedagógica na regência em sala. Portanto, o docente ao ensinar aprende e para compreender a práxis pedagógica na formação docente. O coordenador pedagógico deve priorizar durante a formação continuada a exploração dos saberes na prática docente que acontecer na sala de aula, nos diferentes componentes curriculares que abordaremos no próximo subtítulo.

## **2. Os Saberes na Prática Docente**

O trabalho do profissional da educação tem exigido um conhecimento próprio do fazer docente que pressupõe uma visão dos alunos como sujeitos de aprendizagem que pertencem a determinados grupos presentes na escola e que trazem conhecimentos que precisam estar em consonância com o conhecimento que ofertamos à sua realidade que estão inseridos.

O coordenador pedagógico articula, forma e

transforma e passa a ser visto como o grande incentivador, mobilizador da escola como um todo e não só dos professores, mas do copo da escola como um todo e dos atores que compõem o contexto escolar. Cabe a esse profissional ir nem busca dessa formação e garantir no espaço escolar a formação em serviço daqueles que ali estão essa formação permanente de como se dá a articulação entre teoria e prática porque é isso que garante a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A formação do professor tem chamado a atenção da comunidade acadêmica quanto sua importância, “mas cuja complexidade e dificuldade para abordá-lo é ressaltada dada a pluralidade de sua composição e a falta de consenso sobre a sua conceituação” (LÜDKE, 2001, p. 79).

O professor pode crescer, desenvolver suas experiências profissionais a partir do exercício da profissão, ou seja, do fazer docente. É preciso analisar os saberes, fazendo a relação com o saber científico que consiste no desafio de pensar que os saberes se constituem a partir de evidência, hipóteses, que vão sendo estabelecidas e depois de constadas, novas hipóteses aparecem e assim vão sendo constituídos os diferentes saberes.

O termo saberes é utilizado para ressaltar a ação de conhecer, compreender, saber, saber-fazer, saber-ser professor associado à prática pedagógica. O professor pode ser visto como parte de um coletivo social, vislumbrando “uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16).

É preciso entender que os nossos alunos não aprendem da mesma maneira que nós aprendemos, não utilizam o cérebro da mesma maneira que nós utilizávamos, não se relacionam com o conhecimento da mesma maneira que nós nos relacionávamos, daí a necessidade de

revermos, repensarmos o modelo escolar que prevaleceu por mais de duzentos anos e que resistiu muito bem levando a escola todos, conquistou enorme sucesso coletivamente dos quais nos orgulhamos,masque hoje, esse modelo não responde mais, acabou.

O grande desafio, proposto por Nóvoa (1992), é repensar a profissão docente para uma outra maneira de estar na escola. A aprendizagem pressupõe autonomia dos alunos, diferenciação pedagógica e personalização das aprendizagens. Estamos vivendo um momento privilegiado em que o tema da aprendizagem é central para repensarmos os desafios do trabalho docente e a questão da apropriação do conhecimento.

O professor mobiliza numa dimensão pedagógica e num quadro conceitual de produção de saberes, como valoriza Nóvoa (1992), "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 25). "A formação como um processo interativo e dinâmico" (NÓVOA, 1992, p. 26) no contexto escolar valoriza a formação do professor, possibilitando uma reflexão sobre sua prática social. Não há educação sem conhecimento. A educação está no fato de educar pessoas, formar pessoas. A missão da Escola é educar, formar pessoas, mas, a verdadeira missão da escola consiste em formar pessoas através do conhecimento. Se educação de várias maneiras, mas a escola educa através do conhecimento. Estamos diante do desafio de uma pedagogia da cooperação, do trabalho de uns com os outros de forma colaborativa, organizativa e participativa. A escola precisa se organizar de maneira diferenciada de forma que os alunos possam trabalhar de maneira colaborativa, participativa uns com os outros, ou sozinhos de forma que autonomia se revele onde a construção do conhecimento se concretize de forma diferente ao modelo que se tem em nossas escolas.

Para Nóvoa (1992), o nosso maior desafio consiste em mudar os nossos ambientes educativos e ao realizarmos tal mudança, nós vamos mudar substancialmente a forma de trabalhar dos nossos professores. Nessa forma de trabalhar há um dentro e um fora. Dentro da escola, o professor será sobretudo, acima de tudo um organizador do trabalho dos alunos. Será um organizador dos trabalhos dos alunos, vai ter que criar as condições para que os alunos trabalhem, para que os alunos estudem, para que alunos pesquisem, para que os alunos desenvolvam projetos, para que os alunos desenvolvam problemas e, portanto, deve ser capaz de organizar os temas propostos e realizados pelos alunos. O professor vai evoluir para o professor coletivo. Esse é um desafio que se prolonga para além dos muros escolares, ou seja, para fora da escola com a necessidade de conduzir, levar a educação para fora da escola. A força do conhecimento, da criação, do futuro, da inovação é a grande força da escola pública pela qual devemos levantar nossas bandeiras de lutas. No entanto, é preciso muita coragem de arriscar e, essa ação deve ser feita de forma coletiva, cooperativa. O professor carrega para a docência aquilo que é, a estrutura familiar, as concepções, e daí a necessidade de uma constante reflexão sobre a prática docente, evitando os preconceitos, rótulos coisa que não devem fazer parte de nossas práticas em sala de aula.

Os saberes e as práticas o professor vai adquirindo ao longo de sua prática docente com o exercício de sua atividade que vai sendo incorporada, inovada, utilizando quase que automaticamente no exercício de sua vida profissional. Para Gimeno Sacristán (1999), "a prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico" (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.74).

A prática docente está carregada de saberes,

de história se acumulam em nossa trajetória que vai sendo concretizada na experiência do dia-a-dia, ou seja, os saberes da experiência têm seus limites não respondendo a todas as questões do complexo universo escolar, daí uma sólida formação teórica de forma contínua. O grande articulador para que isso se torne possível no espaço escolar é o coordenador pedagógico que cria meios para uma formação contínua na prática profissional, uma vez que é na teoria que se confronta os saberes teóricos e na prática se avança rumo a uma escola mais qualificada, comprometida, respondendo aos desafios da sociedade contemporânea.

A atualização docente perpassa pela formação contínua uma vez que a produção de conhecimento na sociedade humana não para e é isso que se espera do docente que esteja em constante aprofundamento dos saberes a serem compartilhados com os alunos no processo de aprendizagem. Portanto, uma escola que ensina é uma escola que está preparada para ensinar que parece ser fácil, mas é um processo complexo que exige aprendizagem, preparação e esta preparação vai constituindo os saberes na prática docente.

A formação precisa acontecer de forma continuada uma vez que estamos em mundo que as transformações se processam de maneira muito rápida e isso deve nos motivar a ver a docência no século XXI com outro olhar.

### **3. A Docência no Século XXI**

Não é de hoje que a função do professor tem mudado dentro do ambiente escolar, além das novas ferramentas tecnológicas que estão incorporadas no dia-a-dia na sala de aula, as formas de interação entre os alunos, as famílias e os educadores tem sofrido com as mudanças constantes nas últimas décadas.

A docência é uma profissão que pode e dever ser pensada a partir dos diferentes saberes em

os professores “desempenham um conjunto de função que ultrapassam a função de ministrar aulas” (VEIGA, 2008, p. 13). O termo profissão docente se refere a uma:

Realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2008, p. 14)

Essa nova realidade deve fazer parte das novas práticas pedagógicas, como exemplo, temos a neurociência que demonstra cientificamente como o nosso cérebro aprende de formas diferentes e isso facilita novas práticas no processo de aprendizagem dos alunos. Novas metodologias precisam ser incorporadas na gestão da sala de aula usando diversos recursos tecnológicos para identificar as diferentes formas de ensinar e de aprender em que a aprendizagem seja o objetivo final.

A docência é uma profissão que tem funções e atribuições essenciais para a demanda de diferentes saberes para sua atuação no processo de aprendizagem (TARDIF; RAYMOND, 2000). No entanto a formação do professor está muito distante da parte acadêmica, ou seja, descolada da prática educativa em si.

Temos atualmente na sociedade da informação com o conhecimento das tecnologias em que os alunos, professores tem o uso das tecnologias no seu dia-a-dia assim como a sociedade em geral tem, só que os professores não foram ensinados, preparados para essa nova realidade tornando-se um desafio em suas práticas pedagógicas. Segundo Gauthier et al. (1998),

se exige no novo cenário educacional um novo perfil de docência com características próprias desse novo tempo:

Como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada, antes durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER et al., 1998, p. 331)

O século XXI desafia o professor em sua atividade docente a estar engajado com o que acontece, acompanhando as revoluções tecnológicas que estão acontecendo. Esse profissional precisa ter o domínio do conteúdo, ter habilidade verbal para comunicar e expressar e que possua um senso de gestão na sala de aula capaz de desenvolver atividades com os alunos.

Assim, “o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro ou advogado” (TARDIF, 2000, p. 8). Hoje, se reflete que a gestão da sala de aula exige uma reorganização dos espaços de aprendizagem em que seja possível se trabalhar em pequenos grupos ou em grupos maiores, exigindo assim, um comportamento mais flexível com os novos recursos tecnológicos, despertando nos alunos para que a partir da ferramenta tecnológicas e chegue ao caminho da aprendizagem, ou seja, um estímulo para se chegar a um objetivo e não a tecnologia pela tecnologia.

O maior desafio da profissão docente, é conceber os professores como “produtores de sua profissão” (NÓVOA, 1992, p.17). A experiência da sala de aula possibilita e se constitui no espaço privilegiado onde os diferentes saberes são adquiridos de forma pessoal e profissional e vão

se transformando ao longo da prática (NÓVOA, 1992). Nesse sentido a formação funda o ser da docência que se concretiza no sujeito coletivo e não no particular. Daí a necessidade de estabelecermos parcerias e para isso a coordenação pedagógica tem um papel imprescindível nessa aventura na busca de um grupo coletivo com formação adequada com conhecimento a partir do que se faz na aprendizagem escolar. Tardif (2011), afirma que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (p.230)

Segundo Nóvoa (1992), urge a construção de um ambiente que chama de casa comum da formação e da profissão, isto é, um lugar onde se encontram a Universidade, as Escolas e os representantes dos professores, ou seja, onde está a profissão, criando um local onde de fato se formem os professores com a possibilidade do diálogo entre a universidade, as escolas e os profissionais da educação.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Um exemplo disso é o hospital universitário aonde se tem a universidade de medicina que está lá, só que o hospital é muito mais amplo que a universidade de medicina e lá dentro desse lugar se estão os professores universitários, mas também estão os médicos, e os professores universitários realizam trabalhos clínicos dentro do hospital e os médicos do hospital vão dar aulas aos estudantes de medicina ajudando na formação dos futuros médicos. Nesse ambiente estão presentes a universidade, a clínica e os profissionais médicos. Esse é um ambiente propício a formação dos profissionais.

Precisamos caminhar nesse sentido para criar um ambiente institucional onde se encontrem os professores universitários, que estejam os professores da escola básica e onde esteja a profissão e onde um professor universitário possa dar aula numa escola básica durante uns dias por semana ou uma hora por semana, onde um professor da escola básica possa trabalhar na formação dos futuros professores, enfim, onde esse ambiente seja um ambiente propício para esse tipo de encontro. Esse ambiente não existe, precisa ser criado.

A docência no século XXI está imersa em uma onda de evolução das tecnologias com densas transformações para educação, em sala de aula os professores precisam aprender a lidar com os alunos cada vez mais conectados e com mais informações, os alunos por outro lado, necessitam de orientação para tirar o melhor proveito desse momento tão rico na história da humanidade.

Uma das dimensões do trabalho da coordenação pedagógica é estar atenta para esse mundo na escola, especialmente no que tange a questão tecnológica. A tecnologia chegou para ficar e é difícil para os professores perceberem que ela pode ser um instrumento muito bom e que precisa num primeiro momento de um trabalho com os professores para que isso seja utilizado,

isso é uma dimensão do trabalho da Coordenação Pedagógica. A experiência transforma e conecta o professor o desafiando a manter uma postura de design da aprendizagem, deixando de ser transmissor da informação para passar a ajudar o aluno a construir sua própria aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação é a chave para melhoria não só na educação, mas de todo o país. A nossa luta é por uma escola pública de qualidade porque é lá que estão estudando os alunos que mais precisam de educação de qualidade. Não existe outra forma de promover a inclusão social, de retirar crianças e jovens do ciclo de exclusão e pobreza que já vem de muitas gerações, se não for pela educação.

A mudança dessa realidade nefasta que a educação se encontra exige o esforço de todos: a coordenação pedagógica que desempenha um papel de excelência na formação dos professores; a equipe de gestão democrática e participativa que abre espaços para que todos possam participar; professores engajados o processo de aprendizagem em sala de aula onde a aprendizagem deve fazer a diferença não só vida dos alunos, mas ressignificar a prática pedagógica dos professores e com alunos interessados, motivados, sem ter sua liberdade cerceada em nome de um modelo de escola que não corresponde mais nos tempos que vivemos.

O professor lida diretamente com a formação de pessoas e para isso precisa estar preparado, com formação adequada, atual onde o locus principal precisa ser a escola no trabalho pedagógico, na construção de novas práticas, novos saberes no trabalho com os colegas de profissão almejando um corpo docente fortalecido, preparado para as novas demandas que o século XXI exige e que, por fim, em torno da coordenação pedagógica se motive a forma-

ção permanente de todos professores, sendo o coordenador pedagógico o exemplo dessa formação onde a atualização se torne condição essencial para que todos possam desenvolver um bom trabalho na escola que estão inseridos com uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Só assim faremos a diferença em uma sociedade que espera por cidadãos críticos e participativos. O conhecimento transforma todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Esperamos que esse nosso estudo possa servir de motivações para novas pesquisas sobre um assunto tão necessário em nossa docência que é a formação dos profissionais da educação. Finalizamos com o pensamento de Freire (2000), que nos ensina que:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usaras mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2000, p. 64)

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal, Porto Editora, 1996.

CLEMENTIN. (2001). A voz dos Outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACO, V. M. N. S. & ALMEIDA, L. R. O coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: sabe-

res necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação e Sociedade, Campinas, V. 12, Nº 74, abr., 2001.

MENEGHETTI, A. Manual de Ontopsicologia. 3. Ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica, 2004.

NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). Vidas de professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, Nº 13, Jan.-Abr., 2000.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes e formação profissional. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educ. Soc. [online]. 2000, Vol. 21, Nº 73, pp. 209-244. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101=73302000000400013-&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101=73302000000400013-&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em 11 dez. 2018.

VEIGA, I. P. A profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008



GRADUAÇÃO EM

# DESIGN GRÁFICO

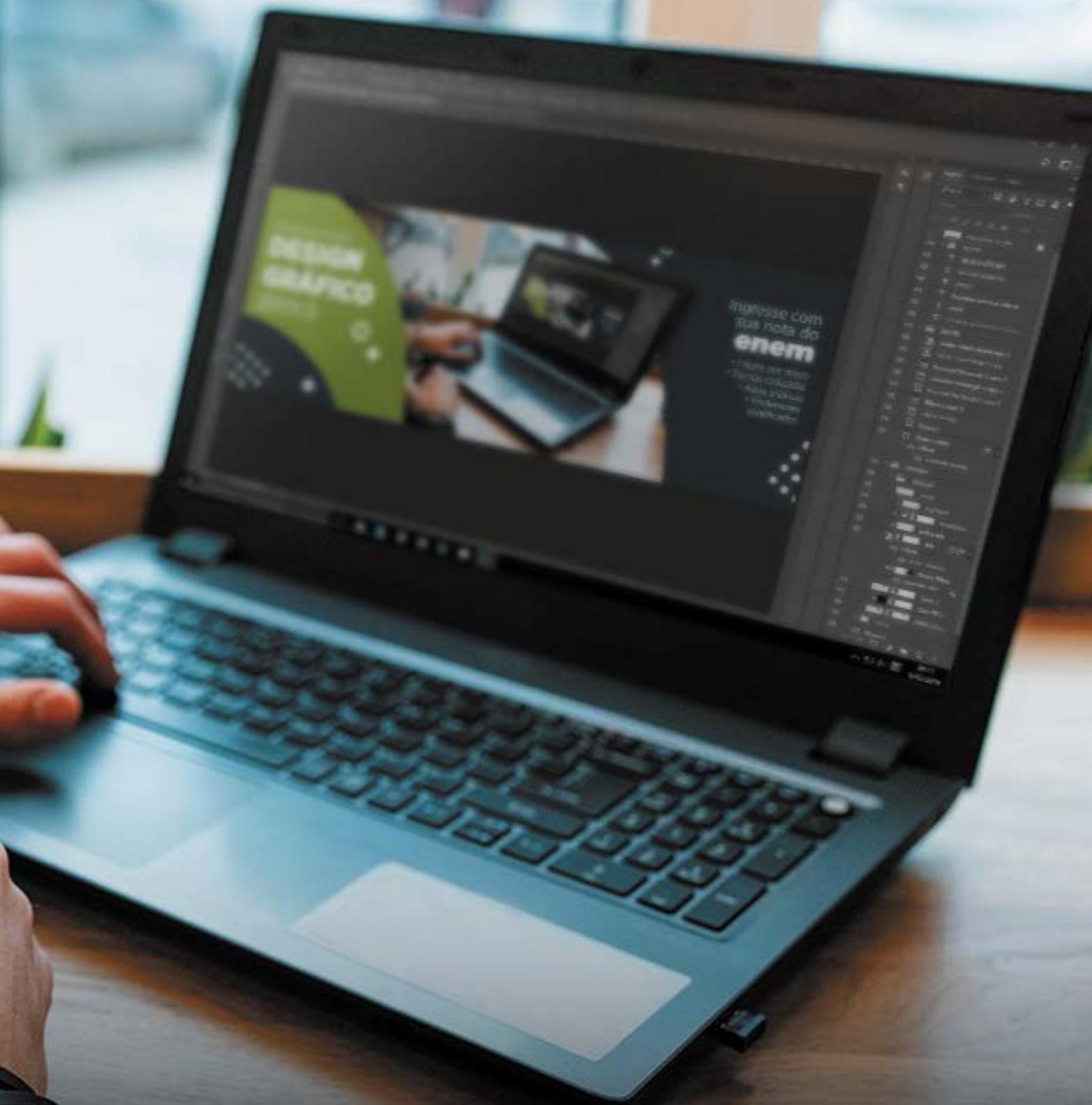
2019/2



Ingresse com sua  
nota do **ENEM**

FACULDADE DE TECNOLOGIA





 (11) 5572-8377 |  (11) 94794-3815

[www.alphachannel.net.br](http://www.alphachannel.net.br) | Rua Vergueiro, 3032 - Vila Mariana - São Paulo-SP



# CLIMA EDUCACIONAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Marina Maniezo de Moraes<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo pretende expor as teorias de clima organizacional voltadas ao meio educacional, mostrando como esse clima pode influenciar o comportamento e atuação dos agentes participantes do processo educativo. Pretende ainda relacionar a importância do desempenho de uma gestão democrática para a manutenção do clima, e o papel do Coordenador Pedagógico, como articulador, através de ações junto aos professores e demais funcionários, para êxito nesse processo. Palavras chave: Gestão democrática; Coordenador pedagógico; Formação.

## ABSTRACT

The present article intends to expose the organizational climate theories focused on the educational environment, showing how this climate can influence the behavior and performance of the agents participating in the educational process. It also intends to relate the importance of the performance of a democratic management for the maintenance of the climate, and the role of the Pedagogical Coordinator, as articulator, through actions with teachers and other employees, to succeed in this process.

**Keywords:** Democratic management; Pedagogical coordinator, Training.

## RESUMEN

El presente artículo pretende exponer las teorías de clima organizacional orientadas al medio educativo, mostrando cómo ese clima puede influenciar el comportamiento y actuación de los agentes participantes del proceso educativo. El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la calidad y la calidad de la información.

**Palabras clave:** Gestión democrática; Coordinador pedagógico; Formación.

Ao tentar entender as causas do comportamento de um sujeito em situação de trabalho, é necessário que se faça um estudo sobre o ambiente onde se realiza esse trabalho, afinal, são os atores da própria organização que fazem com ela seja percebida tal como é. As teorias sobre "clima" no local de trabalho reportam-se principalmente às características organizacionais (BRUNET, 1992), que podem ser indicadores de sua forma de agir, consciente ou inconscientemente, em relação aos seus membros e à sociedade. Dessa forma, o principal elemento é a percepção que um indivíduo tem seu ambiente de trabalho. O modo como as coisas são percebidas são mais valorizadas que a realidade objetiva. Essa teoria vem ao encontro com as ideias de Lewis (apud BRUNET, 1992), que estipula que o comportamento de um sujeito é função de sua personalidade e do ambiente no qual está inserido. A percepção surge para interpretar a rea-

---

Formada em Pedagogia (PUC-SP) e Artes Visuais (UNIMES), pós graduada em Arte Terapia (USJT). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo (EJA - EMEF Aroldo de Azevedo) e Assistente de Diretor (EMEI Francisca Julia da Silva). Contato: marinamaniezo@gmail.com, (11) 99544-7690.

lidade e os componentes da organização.

Essas características do clima consideram a possibilidade de uma organização possuir uma personalidade própria, resultante dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio de acordo com sua percepção do clima e funcionam como mediadoras dos comportamentos organizacionais.

As variáveis do clima organizacional se concentram na estrutura, e se referem às características físicas, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos ou descrição das tarefas; nos processos organizacionais, que se refere à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, modelos de comunicação ou modelos de resolução de conflitos; e nas variáveis comportamentais que inclui os comportamentos individuais (atitudes, personalidade, capacidades) e grupais (estrutura, coesão, normas, papéis).

Segundo Brunet (1992), o clima pode ser percebido através de dimensões, tais como autonomia individual (responsabilidade individual, independência dos indivíduos e rigidez das normas organizacionais), grau de estrutura imposto pelo cargo (nível a que os objetivos e métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direção), tipos de recompensas (aspectos monetários e possibilidades de promoção), e estímulo e apoio que a direção presta a seus empregados.

O clima organizacional geralmente é designado entre aberto ou fechado. O clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho considerado autocrático, rígido, constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados. O clima aberto caracteriza-se por um ambiente de trabalho participativo, no qual o sujeito tem um reconhecimento próprio no desenvolvimento de seu potencial (BRUNET, 1992).

Likert (apud Brunet, 1992) identifica quatro tipos de clima:

- a) Autoritarismo explorador, no qual a maior parte dos objetivos e decisões são decididos no topo da organização e transmitidos diretamente, as pessoas trabalham numa atmosfera de receios, castigos, ameaças e (ocasionalmente) recompensas;
- b) Autoritarismo benévolo, onde a maior parte das decisões são tomadas no topo da organização, mas há a delegação de poderes. As recompensas (e castigos) são utilizadas para motivar os funcionários;
- c) De caráter consultivo, no qual a elaboração das políticas e decisões gerais é feita no topo, mas a participação dos diversos níveis organizacionais é permitida. A comunicação é descendente; as recompensas, castigos e participações são utilizadas para motivar o funcionário. Há interações, muitas vezes com nível de confiança elevado. O controle é delegado de cima para baixo, com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores;
- d) Participação de grupo, no qual há confiança da direção nos funcionários, o processo de tomada de decisão, integrado em todos os níveis hierárquicos, está distribuído por toda a organização. A comunicação se faz de forma ascendente, descendente e horizontal, os funcionários são motivados pela participação, elaboração de objetivos, melhoria dos métodos de trabalho e avaliação dos rendimentos em função dos objetivos. O controle é exercido por todos os níveis da escala hierárquica.

Ainda segundo este autor, quanto mais o clima de uma organização estiver próximo do tipo "participação de grupo", melhores serão as relações entre a direção e os demais funcionários. Quanto mais o clima se assemelhar ao tipo

“autoritarismo explorador”, piores serão as relações entre os diversos atores participantes do ambiente organizacional.

O clima desempenha um papel fundamental no êxito da execução do trabalho, nas ações de aperfeiçoamento ou formação de pessoal, que se tornam mais eficazes se o sujeito souber que poderá utilizar os novos conhecimentos e que proporcionará complementos e apoio necessários. O ser humano age de acordo com o ambiente no qual está inserido: numa organização autoritária, onde a iniciativa individual é mal vista, há a tendência de adoção de comportamentos que evitem eventuais repreensões.

A percepção do clima também atua sobre o estado emocional do sujeito. Segundo Lewin (apud Brunet, 1992), o ambiente pode motivar ou causar repulsa, causados pelas necessidades e capacidades desse sujeito e do comportamento de outras pessoas. A intensidade desses sentimentos é decorrente das expectativas e do valor que um indivíduo atribui ao caminho percorrido para alcançar determinado objetivo.

O clima organizacional tem efeito direto e determinante sobre a satisfação e rendimento dos membros de uma organização: num clima onde é permitido ao sujeito expandir-se e desenvolver-se é provável que o sujeito tenha uma imagem positiva da organização. A produtividade é influenciada pelo clima e satisfação, e as principais características do clima que influenciam nessa satisfação são o tipo de relações interpessoais, formação e entrosamento do grupo de trabalho, grau de responsabilidade do trabalho e apoio recebido no trabalho.

Os efeitos do clima e sua avaliação devem propiciar a construção de um momento de mudanças. As novas políticas e estratégias de desenvolvimento organizacional dependem do clima, que permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho o que facilita a proposta de projetos de intervenção e inovação.

O excesso de racionalismo, a falha na comunicação, a desvalorização e desrespeito à experiência do indivíduo, a hierarquia observada nas ações e tomada de decisão, a desconfiança quanto às capacidades dos sujeitos descritos anteriormente, tem diminuído a autonomia e dificultado a elaboração e execução de uma proposta de trabalho, levando à desmotivação e alienação progressiva dos atores da comunidade escolar.

Muitas escolas adotam uma forma de gestão centralizadora, que ampliam as dificuldades de atuação. Nesse sentido, pode-se pensar numa gestão democrática, que se mostra coerente com o mundo hoje, com o homem moderno e com o ato pedagógico no qual acredito.

Segundo Apple (apud Albuquerque, s/d) as escolas “não são meramente instituições de reprodução, em que o conhecimento explícito e implícito molda os estudantes como seres passivos que estarão aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta”, elas devem formar sujeitos críticos.

A educação democrática tem como objetivo oferecer um ensino de qualidade, que permita uma educação que liberte o homem, tornando-o capaz de construir-se, de satisfazer suas necessidades individuais, buscar fins coletivos, integrar-se ao seu tempo, e assim, poder transformá-lo a favor de todos os homens. A escola democrática propicia o crescimento do homem como indivíduo e cidadão. “A educação e a gestão democráticas pressupõem a participação e autonomia de quem educa” (Albuquerque, s/d).

A autonomia da escola para educar está na possibilidade e uso de seu potencial para uma prática educativa que se coloque a serviço da formação de homens livres, capazes de ajudar na construção de uma sociedade mais democrática.

Autonomia da/na escola não significa ausência de regras, normas ou regulamentos, espontane-

ísmo, mas sim, liberdade para pensar, construir e executar propostas educativas, liberdade para se auto-governar e auto-construir no campo de sua competência.

Muitas vezes essa autonomia é reduzida, ora por pressão do contexto mais amplo, por decisões da política governamental, por uma política educacional inconsistente, ora pela atuação dos próprios educadores.

A autonomia escolar requer participação e transformação para implantar uma gestão e educação democráticas. A participação dos educadores na construção das políticas públicas e no projeto educativo da escola garante a vinculação entre planejamento e execução do trabalho, condição essencial para uma ação transformadora. Os educadores necessitam de autogoverno alicerçado em valores, normas de conduta, compatíveis com os ideais de uma educação democrática para impedir a existência e desenvolvimento de políticas públicas que estreitem a autonomia escolar e para assumir a construção de uma escola autônoma até os limites possíveis. (ALBUQUERQUE, s/d)

A gestão centralizadora concentra o poder apenas na chefia, amplia a burocracia, restringe a autonomia e dificulta a participação. A diferença entre os cargos e seus ocupantes deve ser superada por meio de relações sociais que tenham alteridade para cada ser humano ver no outro a si próprio. Dessa forma poderá ser estabelecida uma relação de parceria.

Um relacionamento construtivo acontece se acreditarmos que o outro é digno de confiança. Autenticidade, apreço, aceitação, confiança, empatia, são atitudes que correspondem às necessidades que precisam ser satisfeitas para o desenvolvimento pleno da pessoa. (MAHONEY

e ALMEIDA, 2002). O bom relacionamento no ambiente de trabalho eleva as condições de aprendizagem e faz com que as pessoas sejam elas mesmas.

Uma das ações de grande importância para propiciar esse relacionamento é o ato de ouvir atentamente os sujeitos, captar o que está envolvido na fala.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996)

Aquele que sabe escutar não fala impositivamente, mesmo estando contra posições ou concepções do outro; não fala para o outro, mas com o outro.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 1996)

Na gestão democrática estabelecem-se relações de respeito mútuo, cooperativas, existe o diálogo, liberdade de pensamento e expressão, criatividade, criticidade, participação. A fonte de poder não está no cargo ocupado, mas no

conhecimento e experiência. Com essa forma de gestão, amplia-se a autonomia, facilita-se o crescimento dos educadores da escola como profissionais competentes e comprometidos. Os sujeitos participantes desse contexto (professores, funcionários, alunos) tornam-se parceiros, responsáveis pela construção, execução e acompanhamento do projeto político pedagógico da escola, que será a expressão de sua autonomia, devendo ser um instrumento para firmá-la e possibilitar a construção da educação e escola democráticas.

Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico, um personagem de grande importância, é capaz de acelerar e aperfeiçoar as transformações no ambiente, atuar na articulação entre direção, professores, alunos e pais, no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na estrutura e funcionamento pedagógico da escola.

O Coordenador Pedagógico é um líder – não o detentor do conhecimento (lembremo-nos que o fato de ser líder não implica em autoritarismo; a ideia defendida até aqui é a de que se caminhe para a descentralização do poder, do autoritarismo para a participação, das decisões unilaterais para consensos) – eficaz para apoiar, orientar e incentivar a participação dos sujeitos da organização (Gonçalves, 2002).

Assim, para desenvolver suas atividades, o coordenador precisa ser consciente de que sua tarefa não é isolada, mas coletiva. Sua ação pressupõe a relação entre as dimensões política – saber agir –, humano interacional – saber ser – e técnica – saber fazer (Placco, 1994; Orsolon, 2003). Essa relação, crítica e consciente, é responsável pela mediação da ação pedagógica desenvolvida pelo coordenador.

Cabe ao coordenador desenvolver um trabalho em parceria com a organização que “propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada,

mais compartilhada e integrada” (ORSOLON, 2003). A mudança apenas se dá quando o trabalho compreende todos os atores da comunidade escolar, e para isso, o coordenador deve identificar as diferenças e necessidades desses atores para, a partir daí, propor inovações para o grupo que, envolvido, será suscetível à adesão e compromisso. Cabe ao coordenador valorizar o saber, as experiências, interesses e modo de trabalhar do indivíduo, e assim, criar condições para questionar essa prática, disponibilizando recursos para modificá-la: “A necessidade da transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade” (ORSOLON, 2003).

É o coordenador um dos responsáveis pela criação conjunta com o professor. Essa parceria possibilita a reflexão sobre a ação, onde é possível a ambos rever sua prática.

Visualizar novas perspectivas, movimentar o cotidiano do professor desencadeiam um movimento de busca pelo conhecimento, à medida que ele precisa recorrer a outros repertórios e procurar ajuda. (ORSOLON, 2003)

Nessa perspectiva de rever prática, pode-se pensar na formação continuada, ou seja, aquela que acontece no decorrer da vida profissional do educador, compreendendo palestras, cursos, estudos, seminários, ou outros, que possibilitam a inovação, a criação.

Essa formação pode acontecer no ambiente de trabalho e, nesse caso, com o acompanhamento e mobilização do coordenador pedagógico, que planeja e acompanha a execução do processo didático-pedagógico.

A formação do grupo também deve ser uma das preocupações do coordenador pedagógico, que deve se preocupar com o desenvolvimento de um trabalho coletivo sem fragmentações. Para isso, é necessário que organize encontros

sequenciais permanentemente (nos quais pode ser realizada a formação continuada). Partindo das necessidades desse grupo, o coordenador deve escolher o quê trabalhar e, principalmente, como trabalhar essa necessidade. Com a criação de vínculos entre os indivíduos, as críticas são aceitas, torna-se mais fácil expor-se e o medo é superado. Nesse espaço, deve ficar claro a individualidade de cada sujeito, considerando as diferenças de cada um.

O grupo, portanto, não pode ser pensado como uma totalidade pronta, acabada, e sim como uma totalização em processo. E a dialética dos grupos será o movimento sempre inacabado dos grupos, que surgem e se mantêm através da práxis. (RUBINI, 1988)

A práxis do grupo é o movimento de luta contra a equivalência (serialidade) e a realização do homem enquanto ser humano. Na formação do grupo, os sujeitos acabam por escolher formas de relação entre os membros delimitando as estruturas grupais e possibilitando ao grupo manter-se como tal.

O coordenador deve cuidar da vida desse grupo, o que implica na observação, leitura e explicitação dos acontecimentos que levam à diferenciação, na organização de encaminhamentos e intervenções das tarefas do grupo (MARINO, 1995).

No grupo eu aprendo o que sou; no confronto, o que sei, gosto e acredito. Também o que não sou, não acredito etc... No grupo muitas vezes brigo com o outro para brigar comigo mesmo, para entender o que pensava, e o que no confronto com o outro passo a pensar. Por isto é preciso que o grupo seja fixo, cotidiano. Precisa de encontro com pauta planejada, com registro, documentando a vida, movimentos daquele grupo. No registro está a teoria daquele grupo, sua memória, sua eternização na cultura. (DAVINI, 1997)

O nascimento do grupo se dá quando há consciência de uma tarefa comum. O sujeito deve saber o por quê de estar exercendo seu trabalho e, por meio disso, sentir-se responsável por um fim comum. Nesse processo de formação de grupo, pode-se pensar nas relações interpessoais, que também devem acontecer nesse ambiente, além de favorecer a formação do grupo.

As reuniões devem ser privilegiadas. Encontros entre a direção e os demais setores favorecem o diálogo, o acompanhamento das atividades desenvolvidas nos setores, a confiança e, sobretudo, a solução de problemas. Os encontros entre todos os sujeitos que participam dessa relação de trabalho também devem acontecer, pois é nesse momento que acontecem as trocas de ideias e experiências. A participação, envolvimento e articulação de todos na definição de metas, na execução das atividades, faz com que haja empenho para que se atinja de forma plena esses objetivos.

A formação continuada é outro âmbito que deve ser trabalhado. Podem acontecer na própria Organização, assim como em cursos, palestras, entre outros, que devem ser propiciados pela equipe gestora. Na Organização deve haver uma cultura de participação, confiança, cooperação; um clima participativo, o que provoca maior satisfação pessoal e maior envolvimento dos sujeitos no trabalho conjunto. Assim, as pessoas trabalhariam descontraídas, felizes, seguras para expor suas opiniões e trocar ideias.

A avaliação dessas atividades, por meio de observações e discussões, deve ser feita ao final de cada encontro ou atividade, com o objetivo de melhorar as propostas; e ao final dos semestres, para que se possa refletir sobre a relevância de dar continuidade a essas propostas. A avaliação feita pelos sujeitos envolvidos deve ser considerada pela direção, e os aspectos levantados devem ser retomados para que possam ser colocados em prática.

O Coordenador Pedagógico, que atua na arti-

culação entre direção, professores, e demais funcionários, está num local privilegiado para propor essas mudanças, pois tem contato com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Cabe à direção aceitar as sugestões e facilitar a prática das mesmas. Acredito, portanto, que com essas mudanças na rotina da Organização, o clima se torne menos autoritário e mais participativo, como foi proposto até aqui.

O futuro de cada professor representa um fio que, com outros, com milhões e milhões de outros fios (fios de outros profissionais que não sejam necessariamente professores), criará o futuro da educação, o futuro da sociedade, o nosso futuro. (PERISSÉ, 2002)

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Por que educação e gestão democráticas. São Paulo, s/d.
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, Antonio (Org). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- DAVINI, Juliana. Um grupo. In: FREIRE, Madalena (Org). Grupo: indivíduo, saber e parceria – malhas do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. (Serie Seminários)
- FALSARELLA, Ana Maria. Clima e cultura escolares. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, volume 10, nº 59, set/out 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- GONÇALVES, Carlos Luiz. O coordenador pedagógico em tempos de mudança. In: ABC Educação. Ed. Criart, ano 3, nº 18, s/d.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ouvir ativo: recursos para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). As relações interpessoais na formação de Professores. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MARINO, Marília J. O grupo no processo educativo. In: Linhas Críticas: revista semestral da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, vol. 4, números 7-8, julho de 1998 a junho de 1999.
- MORGAN, Gareth. Imagens da Organização. Tradução: Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Placco. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- PERISSÉ, Gabriel. O Professor do futuro. Rio de Janeiro: Thex, 2002.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos. 5. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- RUBINI, Carlos José. Dialética dos grupos: Contribuições de Sartre à compreensão dos grupos. In: Anais do 6º Congresso Brasileiro de Psicodrama. Rio de Janeiro: FEBRAP, 1988.
- SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Placco. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2001.



# LUDICIDADE: DESENVOLVENDO CRIATIVIDADE E CONHECIMENTO NA INFÂNCIA

Rodrigo Pereira de Almeida

## RESUMO

Esse artigo se apresenta com o objetivo de investigar a incorporação do lúdico no processo de ensino aprendizagem. Para a realização do trabalho fez-se necessário uma pesquisa, tanto no campo prático, quanto no bibliográfico. As técnicas foram construídas com alunos baseando-se no conteúdo estudado e utilizando a ludicidade como a base para o desenvolvimento das atividades. Na primeira parte apresenta algumas considerações de como o lúdico tem influência sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças em vários aspectos. Na segunda parte é feito um apanhado de como a escola e os professores podem utilizar a ludicidade como método de suporte para a construção do conhecimento, algumas considerações de como o lúdico é visto neste processo e também algumas possibilidades de utilização dessa ferramenta. E por fim, considera-se de grande importância que os educadores estejam atentos a algumas atitudes para que alcance os objetivos pretendidos e para saber como avaliar os educandos aplicando adequadamente o lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras), como instrumento didático ao processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade; Criatividade; Aprendizagem; Conhecimento.

## ABSTRACT

This article presents with the objective of investigating the incorporation of ludic in the process of

teaching learning. For the accomplishment of the work, a research was necessary, in the practical as well as in the bibliographic field. The techniques were constructed with students based on the content studied and using playfulness as the basis for the development of activities. In the first part it presents some considerations of how the playful one has influence on the cognitive development of the children in several aspects. In the second part is made a survey of how the school and teachers can use ludicity as a method of support for the construction of knowledge, some considerations of how play is seen in this process and also some possibilities of using this tool. Finally, it is considered of great importance for educators to be attentive to some attitudes in order to reach the desired objectives and to know how to evaluate learners by properly applying the playfulness (games, toys and games), as a teaching instrument to the process of teaching learning .

**Keywords:** Ludicidade; Creativity; Learning; Knowledge.

## INTRODUÇÃO

A opção por estudar a ludicidade deve-se à relevância do tema e por acreditar que aprender não é somente decorar conceitos e depois esquecer ou aprender a ler mecanicamente, sem compreender o que está sendo estudado. Sabemos que é possível ao ser humano adquirir e construir o saber, brincando. Brincando aprendemos a conviver, a

ganhar ou perder, a esperar nossa vez e lidamos melhor com possíveis frustrações. Através deste estudo, pretende-se mostrar a importância de trabalhar de uma forma diferenciada, inserindo a criança em um espaço alegre e criativo, proporcionando a construção do conhecimento. Neste contexto, compreende-se que a ludicidade é uma ferramenta fundamental para estimular a construção do conhecimento humano. Percebe-se através de experiências em sala de aula, o quanto é importante a ludicidade na aplicação dos conteúdos, por ser uma maneira de fazer com que os alunos exponham suas ideias e construam o seu conhecimento de acordo com a proposta pedagógica.

No entanto, há professores que ainda resistem em inovar a prática em sala de aula, se acomodando no método tradicional, que julgam ser o mais eficiente e mais prático de ser trabalhado, o professor é o transmissor do conhecimento e os alunos os receptores, decorando conceitos que ao longo do tempo serão esquecidos. Para Cury (2010) o objetivo fundamental dos professores é ensinar os alunos a serem pensadores, e não transmissores de informação.

A partir dessa reflexão podemos afirmar que o educador é o grande responsável pelo desenvolvimento e o alcance da aprendizagem do aluno, através da integração dos conteúdos com a ludicidade. É através da prática diferenciada do educador que o educando será inserido na maneira lúdica de aprender e se sentirá mais alegre, motivado e capaz de demonstrar suas habilidades e competências, e consequentemente estará ao mesmo tempo aprendendo e se divertindo, pois vivemos em um tempo que as rápidas e profundas mudanças ocorridas na sociedade acabam por exigir da escola e dos professores um repensar da prática para responder às necessidades do mundo contemporâneo.

Com este estudo se deseja apontar algumas maneiras diferenciadas de conceber o conhecimento através do lúdico como instrumento para compreensão de mundo onde o professor intervém no processo de aprendizagem do aluno, criando situações problemas, introduzindo novas informações, criando condições para que eles avancem em seus esquemas de compreensão da realidade, sendo visto como um sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas. Com isso o professor deve propor atividades abertas, dando possibilidade de o aluno estabelecer as suas próprias estratégias de maneira prazerosa e motivadora por meio da ludicidade.

Acredita-se na troca de experiências, na inovação dos métodos de ensino, na proximidade do professor e aluno, a aplicação de atividades e avaliações que envolvam o aluno no processo de aprendizagem para que este não tenha medo de arriscar, criar e inovar, desenvolvendo capacidades, e principalmente vendo o aluno não só como um receptor de conhecimento, mas como um ser humano em processo de construção.

Nesse sentido, expõe-se através deste artigo a importância da ludicidade no processo de construção do aprendizado, proporcionando meios para a criança ampliar a imaginação e criatividade de modo alegre e prazeroso, oportunizando ao aluno tornar-se futuramente um adulto crítico, com autonomia e iniciativa, sendo capaz de resolver as mais diversas situações sem nenhuma dificuldade.

### **1. A ludicidade no desenvolvimento da criança**

O vocábulo lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na

dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Nesse sentido a função educativa do lúdico é oportunizar a aprendizagem do indivíduo, seu saber e compreensão de mundo. Para Friedman (1999) os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Pode-se afirmar que a ludicidade oferece condições para o aluno vivenciar situações problemas, experiências com a lógica e o raciocínio, atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulam às reações afetivas, sociais, morais, cognitivas, culturais e linguísticas.

De acordo com Vygotsky (2004), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

A ludicidade é de extrema importância para o desenvolvimento mental e social da criança. Através de atividades lúdicas a criança é livre para criar o seu mundo simbólico e é estimulada à fantasia e a imaginação. Para Vygotsky (2004) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um eu fictício, por essa razão, a metodologia lúdica proporciona prazer, alegria e entretenimento à criança no momento do aprendizado, e distanciando a ludicidade da concepção de um passatempo ou diversão.

O trabalho com o lúdico é uma prática fundamental para ser utilizada em sala de aula em to-

das as fases de aprendizagem. É através dos jogos e brincadeiras que os alunos desenvolvem suas habilidades cognitivas e motoras, proporcionando ao professor a observação do desenvolvimento da criança por meio da sua liberdade para criar e imaginar diversas situações.

O uso de instrumentos variados como a música, teatro, dança, histórias e construção de materiais concretos são de grande importância e auxílio no processo de construção do conhecimento, pois ao mesmo tempo em que o aluno constrói ou cria o seu material, ele desenvolverá as suas capacidades como o raciocínio, atenção, criatividade concentração e domínio sobre o assunto.

Logicamente, ao mesmo tempo em que construímos alguma coisa estamos em pleno conhecimento de como ela funciona. Essa tese se aplica a utilização da ludicidade em sala de aula, ao mesmo tempo em que a criança brinca e se diverte, ela está criando vínculos afetivos, aprendendo a repartir, conviver, resolver problemas, refletir sobre situações e criar estratégias dentro da brincadeira.

Goleman (2009) desenvolveu o conceito de inteligência emocional e salienta: A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação.

Portanto, nessas situações o lúdico está influenciando no processo de construção do conhecimento, brincando a criança experimenta, descobre, inventa aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Nesse sentido, nas palavras de Kishimoto:

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade. (2010, p.110)

Portanto pode-se considerar que a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que o lúdico é como uma parte inerente do ser humano, utilizado como recurso pedagógico em várias áreas de estudo oportunizando a aprendizagem do educando. Dessa forma, percebem-se as diversas razões que levam os educadores a trabalharem no âmbito escolar as atividades lúdicas.

O papel principal do educador é estimular os alunos à construção dos conhecimentos através das atividades lúdicas, fazendo com que eles sejam desafiados a produzir e oferecer situações-problema que serão impostas pelo educador, a fim de motivar a percepção e construção de esquemas de raciocínio, além de ser uma forma de aprendizagem diferenciada e significativa.

### **1.1 O lúdico na escola como sinônimo de aprendizagem significativa**

Ao longo do tempo, a escola vem buscando aperfeiçoar técnicas e métodos de ensino a fim de transformar o ensino em prática inovadora e prazerosa, algo que não seja somente baseado na transmissão de conhecimentos, mas sim em um espaço rico de significados e troca de experiências, a partir da socialização e da construção do conhecimento. Na busca por esse aperfeiçoamento, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona re-

sultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula. Atualmente o lúdico é uma técnica muito utilizada pelos professores, pois através desta pratica se desenvolvem várias inteligências além de permitir que o aluno participe da construção do seu próprio conhecimento de uma forma significativa. Outra característica muito positiva da ludicidade é a capacidade de transformar as aulas, por vezes cansativas e desmotivadas, em aulas alegres, motivadoras e principalmente atrativas aos olhos das crianças.

[...] as possibilidades oferecidas pelos jogos ou representações teatrais são infindáveis, pois, para o autor é sempre possível encontrar um assunto que oferecerá as crianças oportunidade de desenvolver muito melhor o aprendizado da leitura, escrita, História, Literatura, Geografia do que através da rotina dos livros didáticos. Este é simplesmente outro modo de dizer que “learningbydoing” é um modo melhor de aprender, do que apenas ouvindo, uma vez que a criança constrói mental e fisicamente experiências que se revelaram importantes para a humanidade e desenvolve, além disso, padrões mais eficientes de julgamento, comparação e crença. (KISHIMOTO, 2002, apud NEVES, 2009, p. 50)

Durante muito tempo, acreditou-se na prática pedagógica fundamentada na repetição de exercícios. Pensava-se que essa prática é que levaria a criança a aprender a ler e escrever melhor. Porém, sabemos que essa não é mais a melhor maneira de transmitir o conhecimento para os alunos. Os professores deixaram de serem transmissores do conhecimento e passaram a ser mediadores da aprendizagem, pois o aprendiz não é um receptor passivo. A tarefa

dos educadores é buscar novos meios de inovar e incentivar a construção do conhecimento, extinguindo a ideia de aprendizagem mecânica, na qual novas informações eram interiorizadas de maneira arbitrária, literal, não significativa. Reconhecemos que o lúdico é sem sombra de dúvidas muito importante para a melhoria da educação e para o andamento das aulas, pois provoca uma aprendizagem significativa que ocorre gradativamente e inconsciente de forma natural, transformando-se em um grande aliado aos professores na caminhada para bons resultados.

Cabe aos professores buscar informações e aperfeiçoamento necessário para implantar novas técnicas e instrumentos para serem utilizados como suporte durante as aulas, fazendo com que o conteúdo se torne mais atrativo e passe a instigar a curiosidade nos alunos, já dizia Albert Einstein “A curiosidade é mais importante que o conhecimento”, pois se não temos curiosidade de saber como algo funciona, para quê serve ou simplesmente para sanar nossas dúvidas, não teríamos o conhecimento, ele provém da curiosidade, da investigação, do desejo de descoberta.

Pode-se afirmar, com certeza, que o papel do educador é estimular os alunos a construção de novos conhecimentos, pois é através de atividades lúdicas que o aluno acaba sendo desafiado a criar, produzir e oferecer soluções às situações-problemas que estão sendo impostas a ele pelo educador. Através desta proposta de trabalho o lúdico se torna um dos motivadores na percepção e na construção de esquemas de raciocínio, além de ser uma forma de aprendizagem diferenciada e significativa.

A educação tem por objetivo principal formar cidadãos críticos e construtivos, capazes de resolver problemas, inventar, construir e aprimorar os seus conhecimentos. Em função disso

o lúdico está engajado na prática pedagógica para contribuir na qualidade do aprendizado e possibilitando ao educador a organização de aulas mais dinâmicas, onde os alunos interajam, despertando o interesse nas aulas, o aumento na vontade de aprender e consequentemente o maior rendimento no seu aprendizado. Esta é uma ótima maneira de fazer com que os alunos desenvolvam o seu senso crítico, sejam pensadores, questionadores e não sejam como máquinas repetidoras de informações.

Bons professores usam a memória como armazém de informações, professores fascinantes usam a memória como suporte da criatividade. Bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações. (...) A memória clama para que o ser humano seja criativo, mas a educação clássica clama para que ele seja repetitivo. (CURY, 2010, p.68)

É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. Segundo o autor, não basta apenas cumprir com o conteúdo programático das aulas, se o aluno não compreende o que está estudando, ou se está apenas repetindo e armazenando mecanicamente as informações que com certeza em curto prazo já estarão esquecidas. Precisa-se envolver o aluno no conteúdo, utilizar ferramentas de suporte, ser inovador, criativo. Não se aprende o que não nos interessa que é significativo, importante, pode-se aprender por obrigação, mas, com certeza, muito logo alunos esquecerão.

Assim, entendemos que “infelizes dos professores que não conseguem aprender com seus alunos e renovar e inovar sua prática.” (CURY, 2010, p.53), os professores têm o dever de desenvolver as potencialidades nos nossos alunos. Devemos aprender a adaptar o conteúdo das aulas, e transformá-lo em algo mais atrativo, pois é através dessas inovações que conseguiremos conquistar os alunos e proporcionar um aprendizado de qualidade para eles.

Os professores devem tratar a ludicidade como um sinônimo de aprendizagem atrativa e significativa no desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (2005), o jogo não pode ser tratado somente como uma atividade para desgastar a energia, e sim como uma ferramenta importantíssima no processo de desenvolvimento. A sala de aula hoje é vista sob uma nova perspectiva, um espaço de aprendizagem por parte de todos que dela participam direta ou indiretamente.

Muito pode ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem. Na medida em que a criança interage com os objetos e com outras pessoas construirá relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive. Aos poucos, a escola, a família, em conjunto, deve favorecer uma ação de liberdade para a criança, uma socialização que se dará gradativamente, através das relações que ela estabelecerá com seus colegas, professores e outras pessoas.

Para que isso aconteça, a criança não deve se sentir bloqueada, nem tão pouco oprimida em seus sentimentos e desejos. Suas diferenças e experiências individuais devem, principalmente na escola, ter um espaço relevante sendo respeitadas nas relações com o adulto e com outras crianças. Brincando em grupo as crianças se envolvem em situação imaginária onde cada

um poderá exercer papéis diversos aos de sua realidade, além de que, estarão necessariamente submetidas a regras de comportamento e atitude.

Se a escola não atua positivamente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento da brincadeira, ela ao contrário, age negativamente impedindo que esta aconteça. Diante desta realidade, faz-se necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância. Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação entendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo material e partilhando das brincadeiras.

Devemos ter espírito aberto ao lúdico, reconhecer sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança. Seria importante ter na sala de aula um cantinho com brinquedos e materiais para brincadeiras. Na verdade qualquer sala de aula disponível é apropriada para as crianças brincarem. Podemos ensinar as crianças também, a produzir brinquedos. O que ocorre geralmente nas escolas é que o trabalho de construir brinquedos com sucatas fica restrito às aulas de arte, enquanto professores poderiam desenvolver também este trabalho nas áreas de história, ciências etc. integrando aos conhecimentos que são ministrados.

É muito interessante ver uma criança transformar um simples copo de plástico numa fantástica nave espacial com tripulantes e tudo. A sucata é um recurso, se mostra como um lixo real e depois de transformada em algo passamos a dar origem a objetos construtivos, expressivos. O brinquedo (sucata) é assim denominado por se tratar de um objeto construído artesanalmente com diversos materiais, como madeira, plástico, lata, borracha, papelão e outros recursos extraídos do cotidiano.

A tensão entre o desejo da criança e a realidade objetiva é que dá origem ao lúdico acionado pela imaginação. Assim podemos afirmar que a brincadeira por abrir espaços para o jogo da linguagem com a imaginação se configura como possibilidade da criança forjar novas formas, conceber a realidade social e cultural em que vive, além de servir como base para a construção de conhecimentos e valores. Isto faz com que o brincar seja uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

## **1.2 Possibilidades do Lúdico em sala de aula para desenvolvimento da criatividade e construção do conhecimento através de criação de histórias**

Contar histórias é um dos hábitos mais importantes e antigos da humanidade e na escola não pode ser diferente, pois a função do educador não é apenas ensinar a ler e escrever mecanicamente, mas é a de criar condições para o educando realizar a própria aprendizagem, conforme seus interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Baseando-se nesse pressuposto utilizei o lúdico nas aulas com a turma de 3º ano do ensino fundamental, buscando inserir a ludicidade em todos os aspectos possíveis, através da adaptação dos conteúdos curriculares, transformando-os em algo mais atrativo e significativo, principalmente me utilizando da criação de histórias baseadas no conteúdo a ser estudado. Essa técnica corresponde na construção de histórias baseadas no conteúdo programático, por exemplo: criar personagens em determinada situação, nomear os personagens de acordo com o conteúdo estudado e outras todas as atividades baseadas na história criada. Gostaria de citar uma das histórias que foram criadas pela turma: Os irmãos Sinônimo e Antônimo, na história o Sinônimo só se vestia com roupas de co-

res iguais e o Antônimo era muito atrapalhado e usava suas roupas somente do lado avesso. A partir dessa ideia central foi trabalhado todo conteúdo, criação de texto, , desenhos representativos entre outras atividades relacionadas, onde os alunos participaram da construção do conhecimento, através de um mundo fantástico e imaginário puderam expressar suas ideias e ao mesmo tempo memorizarem o conteúdo através da assimilação com os personagens.

Essa é uma de muitas técnicas que podem ser utilizadas durante as aulas, visando principalmente à compreensão do conteúdo através de maneiras quotidianas de assimilação com a realidade. Trabalha-se principalmente a construção do conhecimento partindo de um tema central, que é lançado aos alunos como gerador de ideias e a partir daí são os próprios alunos que desenvolvem o restante da atividade. Vale ressaltar que é fundamental o monitoramento e a instrução permanente do professor para que as atividades saiam conforme o objetivo proposto, nestas condições o educador é um mediador do conhecimento, com a função de lançar a proposta e o objetivo que ele deseja e a partir disso então os alunos como construtores do conhecimento permitem a imaginação e a criatividade lhes guiar na concretização das atividades.

Portanto, é possível juntar a prática à teoria e quando isso ocorre é benéfico para ambos, professores e alunos. Formas interessantes de fazer com que isso ocorra é a elaboração de projetos, passeios, atividades dentro e fora da sala de aula, utilização de materiais, como vídeos, internet, músicas, livros de histórias, além dos livros didáticos que também podem servir como um apoio no processo de aprendizagem. O lúdico não consiste apenas na concepção de jogo e brincadeiras, mas ele também abrange todo esse universo imaginário e criativo que envolve o aprendizado. A ludicidade está pre-

sente nas músicas e cantos que também são ótimos estimulantes, na criação de histórias, na confecção dos materiais a serem utilizados na aula, em um passeio programado com a turma com o intuito de mostrar/pesquisar a realidade, as diversas formas de vida e convivência, entre tantas outras maneiras que podem ser citadas. Diante de várias possibilidades, percebe-se que adaptando o conteúdo estudado em uma história, tanto fictício, como da realidade dos alunos, eles apresentaram maior interesse pelo conteúdo, e começaram a assimilar e entender melhor a matéria.

O Mestre dos mestres foi um excelente educador porque era um contador de parábolas. Cada parábola que ele contou há dois mil anos era uma rica história que abria o leque da inteligência, destruía preconceitos e estimulava o pensamento. Este era um dos segredos pelos quais ele vivia rodeado de jovens. (...) Para ser inteligente não é preciso ser um intelectual ou um cientista, basta criar histórias e inserir nelas lições de vida. (CURY, 2010, p.49)

Pode-se compreender com base no autor, e na experiência relatada que através das histórias podemos despertar nos alunos um mundo de ideias, baseado na imaginação, na emoção, na criatividade, se apoderando desta maravilhosa ferramenta que é contar histórias para inovar a maneira de educar. É a partir do simples ato de contar ou criar uma história que podemos globalizar vários assuntos em diferentes aspectos para trabalhar com os alunos, desde o conteúdo curricular, até os mais variados problemas ou situações existentes na própria escola ou na vida cotidiana das crianças. O autor também fala que contar histórias é psicoterapêutico, e uma das melhores maneiras de se resolver conflitos em sala de aula, em vez de gritar, agredir ou fazer sermões, que serão ignorados e em pouco tempo esquecidos, mas a história fixa

o pensamento e estimula a análise.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo dos autores vem ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar que não precisamos deixar de ensinar os conceitos básicos aos alunos, mas sim cumprir com o papel de mediador do conhecimento possibilitando situações que façam com que o aluno, pense, pesquise, busque soluções, interaja com o meio, construa suas ideias, para que se torne um adulto crítico e construtivo.

Para a criança o lúdico é uma preparação para a vida adulta, pois é através da imaginação que ela projeta sua vida futura e cabe aos professores propiciar o ambiente adequado para as brincadeiras, descobertas e crescimento. É através desse meio facilitador que a criança sem perceber desfrutará da maravilhosa liberdade de brincar e aprender, pois as crianças precisam correr riscos e desafios para serem bem-sucedidas em seu processo de ensino aprendizagem, produzindo e interpretando a linguagem que está além das certezas que já tem sobre a língua.

Não se pode também deixar de mencionar que para a incorporação do lúdico faz-se necessário uma política educacional que garanta a formação do profissional, um engajamento total do grupo escolar, principalmente direção e professores, abraçando a causa juntos e buscando através do diálogo e conscientização da instituição de ensino acerca do valor do elemento lúdico na formação integral do educando. O desafio das carências e dos problemas educacionais, numa sociedade de mudanças tão rápidas quanto a nossa, requer a combinação de esforços e talentos na busca de alternativas e soluções adequadas à realidade que nos cerca, facilitando a aprendizagem através de uma grande quantidade de recursos que devem ser inseridos dentro da sala de aula para facilitar o

processo de construção do conhecimento.

A educação de hoje precisa que os professores se conscientizem da importância da construção do conhecimento, partindo sempre do aluno para que os educadores também assumam o papel de artistas e deixem a sua imaginação fluir para que haja primeiramente um bom planejamento das aulas e conseqüentemente a conquista do objetivo almejado. Não podemos somente desejar que o processo de ensino seja um sucesso sem antes planejá-lo, pesquisar métodos diferenciados e técnicas novas dentro daquilo que se quer ensinar.

A atitude de mudança se inicia no professor, que deve se aperfeiçoar e buscar novas maneiras de ensinar, e depois o resultado virá no aluno com a aquisição de novos conhecimentos e domínio daquilo que lhe foi ensinado. Que o educador reflita sobre sua postura em relação ao ensinar, aprender e ao avaliar seu educando dentro da metodologia lúdica. O trabalho organizado seguindo esta metodologia deverá ser definido em conjunto com os professores, oferecendo um fio condutor para as atividades realizadas com as crianças, garantindo um significado concreto e a possibilidade de um trabalho que integre as diversas áreas de conhecimento. É relevante resgatar o "lúdico" no contexto escolar, de modo que esse processo trabalhe com a diversidade cultural e desperte a vontade e aprender. Fazer a prática pedagógica a partir das atividades lúdicas nos conduz a pensar em mudanças significativas para o contexto educacional.

Espera-se que essa proposta se torne mais um suporte para os professores atuantes no ambiente escolar, para que possam aprimorar suas aulas, transformando-as em aulas dinâmicas, em um ambiente prazeroso e alegre com várias oportunidades de construção do conhecimento e integração entre todos que estiverem inseri-

dos nesta bela missão, que é a arte de ensinar. Podemos concluir que o lúdico é um grande laboratório que merece atenção dos pais e dos educadores, pois é através deles que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas. As atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis a vida e a brincadeira e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento que proporcione prazer no ato de aprender. E que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- CURY, Augusto Jorge, 1958 – Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1999.
- GOLEMAN, Daniel. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. São Paulo: Graffex, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais Infantis: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 2013.
- MUNARI, Alberto. Jean Piaget; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- NEVES, Libéria Rodrigues. O uso de jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



# LUIZ GAMA E SUA CONTRIBUIÇÃO LITERÁRIA COM O MOVIMENTO NEGRO

Rosemeire Da Silva Andrade Arrais <sup>1</sup>

## RESUMO

O surgimento de uma literatura capaz de desafiar a identidade branca hegemônica ocorreu após a formação de uma comunidade de escritores negros, os quais passaram a reivindicar não só um espaço próprio, mas também a demarcação de uma história da literatura negra. Foi nesse contexto que emergiu Luiz Gama, precursor de certas temáticas que serão abordadas. A partir da efervescência política, social e cultural que caracterizou os anos 60 e 70, aqui e alhures, atores sociais das mais diversas áreas ganharam a cena política, trazendo consigo várias reivindicações próprias. Foi o caso também de um número significativo de escritores negros, cujo pertencimento racial passou a ser reivindicado e anunciado. Suas produções acadêmicas e literárias tornaram-se explicitamente engajadas, denunciando a marginalização da população negra no Brasil. Essas publicações surgiram ante a expectativa de formar um público receptor, interessado na construção da sua identidade étnica, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais negros possibilitavam uma via de atuação organizada no cenário político. Os autores passaram a abarcar uma temática de protesto em suas obras, objetivando criar ou consolidar uma consciência crítica naqueles que estavam colocados à margem da cultura dominante.

**Palavras-chave:** Luiz Gama; Literatura; Movimento

negro.

## ABSTRACT

The emergence of a literature capable of challenging the hegemonic white identity occurred after the formation of a community of black writers, who came to claim not only their own space, but also the demarcation of a history of black literature. It was in this context that Luiz Gama emerged, the forerunner of certain themes that will be approached. From the political, social and cultural effervescence that characterized the 60's and 70's, here and elsewhere, social actors from the most diverse areas won the political scene, bringing with them several of their own claims. This was also the case for a significant number of black writers, whose racial belonging came to be claimed and announced. His academic and literary productions became explicitly engaged, denouncing the marginalization of the black population in Brazil. These publications appeared before the expectation to form a receiving public, interested in the construction of their ethnic identity, at the same time that the black social movements made possible a way of organized action in the political scene. The authors began to cover a thematic of protest in their works, with the aim of creating or consolidating a critical conscience in those who were placed on the margin of the dominant culture

---

1- Licenciatura plena em pedagogia, artes visuais e história; pós – graduada em psicopedagogia, educação inclusiva e formação docente. Contato: rosyedrade@gmail.com

**Keywords:** Luiz Gama; Literature; Black movement.

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o alcance da influência da cultura negra foi inibido por um discurso que apresentava os afrodescendentes tão somente como tema/objeto. No entanto, para os autores que produzem a literatura negra ou afro-brasileira, o negro passou a ser o ator principal de sua história e não um mero coadjuvante, uma noção que contraria com as ideias tradicionais.

Para todos, a afirmação de uma identidade étnico-racial na literatura é importante, ainda que se apresente posições diferentes a respeito da denominação apropriada a ser dada a essa vertente literária.

Luiz Gonzaga Pinto da Gama nasceu no dia 21 de junho de 1830, no estado da Bahia. Era filho de um fidalgo português e de Luiza Mahin, negro livre que participou de diversas insurreições de escravos. Em 1840 foi vendido como escravo pelo pai para pagar uma dívida de jogo. Transportado para o Rio de Janeiro, foi comprado pelo alferes Antônio Pereira Cardoso e passou por diversas cidades de São Paulo até ser levado ao município de Lorena. Em 1847, quando tinha dezessete anos, Luiz Gama foi alfabetizado pelo estudante Antônio Rodrigues de Araújo, que havia se hospedado na fazenda de Antônio Pereira Cardoso. Aos dezoito anos fugiu para São Paulo. Em 1848 alistou-se na Força Pública da Província ou Corpo de Força da Linha de São Paulo, entidade na qual se graduou cabo e permaneceu até o ano de 1854 quando deu baixa por um incidente que ele classificou como “suposta insubordinação”, já que apenas se limitara a responder insulto de um oficial. Em 1850 casou-se e tentou frequentar o Curso de Direito do Largo do São Francisco – hoje denominada Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

Por ser negro, enfrentou a hostilidade de professores e alunos, mas persistiu como ouvinte das aulas. Não concluiu o curso, mas o conhecimento adquirido permitiu que atuasse na defesa jurídica de negros escravos. Na década de 1860 destacou-se como jornalista e colaborador de diversos periódicos progressistas. Projeteu-se na literatura em função de seus poemas, nos quais satirizava a aristocracia e os poderosos de seu tempo. Hoje, é reconhecido como um dos grandes representantes da segunda geração do romantismo brasileiro, mas na época enfrentou a oposição dos acadêmicos conservadores.

Luiz Gama foi um dos maiores líderes abolicionistas do Brasil. Sempre esteve engajado nos movimentos contra a escravidão e a favor da liberdade dos negros. Em 1869, fundou com Rui Barbosa o Jornal Radical Paulistano. Em 1880 foi líder da Mocidade Abolicionista e Republicana.

Devido a sua luta a favor da libertação dos escravos era hostilizado pelo Partido Conservador e chegou a ser demitido do cargo de amanuense por motivos políticos. Nos Tribunais, usando de sua oratória impecável e seus conhecimentos jurídicos, conseguiu libertar mais de 500 escravos, algumas estimativas falam em 1000 escravos.

As causas eram diversas, muitas envolviam negros que podiam pagar cartas de alforria, mas eram impedidos pelos seus senhores de serem libertos, ou que haviam entrado no território nacional após a proibição do tráfico negreiro em 1850. Luiz Gama também ganhou notoriedade por defender quem (o escravo), ao matar seu senhor, agia em legítima defesa.

Faleceu em 24 de agosto de 1882 e foi sepultado no Cemitério da Consolação, na presença de 3.000 pessoas numa São Paulo de 40.000

habitantes. O poeta Raul Pompeia (1863-1895) imortalizou Luiz Gama e seus feitos escrevendo na ocasião:

(...) não sei que grandeza admirava naquele advogado, a receber constantemente em casa um mundo de gente faminta de liberdade, uns escravos humildes, esfarrapados, implorando libertação, como quem pede esmola; outros mostrando as mãos inflamadas e sangrentas das pancadas que lhes dera um bárbaro senhor; outros [...] inúmeros. E Luís Gama os recebia a todos com a sua aspereza afável e atraente; e a todos satisfazia, praticando as mas angélicas ações, por entre uma saraivada de grossas pilhérias de velho sargento. Toda essa clientela miserável saía satisfeita, levando este uma consolação, aquele uma promessa, outro a liberdade, alguns um conselho fortificante. E Luís Gama fazia tudo: libertava, consolava, dava conselhos, demandava, sacrificava-se, lutava, exauria-se no próprio ardor, como uma candeia iluminando à custa da própria vida as trevas do desespero daquele povo de infelizes, sem auferir uma sobra de lucro [...] E, por essa filosofia, empenhava-se de corpo e alma, fazia-se matar pelo bom [...] Pobre, muito pobre, deixava para os outros tudo o que lhe vinha das mãos de algum cliente mais abastado.

Gama foi um leitor da obra *Vida de Jesus*, do filósofo francês Ernest Renan, publicada originalmente em 1863 e logo traduzida no Brasil. Sendo um dos primeiros a dela referir-se no país. Sua única obra, publicada originalmente em duas edições (1859 e 1861), *Primeiras Trovas Burlescas*, colocou-o no panteão literário do Brasil apenas doze anos depois de haver aprendido a ler.

### **A Literatura e sua relação com o movimento**

### **negro**

Pode-se traçar um paralelo entre a forma como o negro era mostrado na literatura brasileira desde seus primórdios e a maneira como essa figuração foi se transformando, na medida em que os movimentos pela igualdade étnica e social foram se fortalecendo, e o afrodescendente pôde assumir a narração de sua própria história.

Procuramos mostrar o processo de construção e reconstrução da imagem do negro na literatura brasileira, constantemente retratado como servil e digno de pena, supostamente necessitado de outros que falem por ele, e que a partir da ascensão dos movimentos negros no Brasil, passa a ter sua própria voz.

Vale ressaltar que não se pode ignorar autores como Lima Barreto, Solano Trindade, o próprio Luís Gama e Maria Firmina dos Reis, que certamente confirmam que desde o século XVIII já existia uma literatura negra, conforme diz Eduardo de Assis Duarte: “não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa” (Duarte 2004: 01).

Contudo, só a partir da década de 50, inspirada pelos movimentos negros dos Estados Unidos e da França, a literatura negra no Brasil passa a ter maior visibilidade na sociedade, e é usada também como instrumento de denúncia contra o desrespeito aos direitos sociais dos afrodescendentes, além de ter demonstrada também sua qualidade literária intrínseca.

A humilhação e a depreciação da cultura de um povo sempre foi o instrumento mais eficiente de dominação de um povo, muito mais até que a violência, que não raro acaba por instigar o oprimido à resistência. No Brasil esse recurso foi amplamente utilizado. A ridicularização das

características físicas, sociais e intelectuais dos escravos negros servia para demonstrar uma suposta inferioridade do negro em relação ao branco, justificando assim a escravidão.

É óbvio que os longos anos de escravidão e as muitas tentativas de apagamento da cultura africana não conseguiram destruí-la. Como toda manifestação cultural, especialmente aquelas cujas bases de transmissão são orais, passou por vários processos de ressignificação, mesclou-se a outras influências culturais, transformou-se, sobreviveu. Entretanto, essa estratégia de dominação deixou marcas severas nas relações sociais do país, que ainda hoje são muito visíveis nas várias formas de preconceito.

No início do século XIX a temática negra passa a ser vista com maior frequência na literatura. A escola romântica traz as primeiras incursões em uma literatura abolicionista, representada principalmente na figura de Castro Alves, com seu famoso Navio Negreiro. A literatura anterior a Castro Alves já retratava o escravo, especialmente na poesia. A tônica, porém, desta poesia é descrever o escravo africano como um ser indefeso, melancólico e saudoso de sua pátria, vítima passiva dos maus-tratos da escravidão.

Com a ascensão dos movimentos de consciência negra no Brasil, como o Movimento Negro Unificado, do Rio de Janeiro, a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA), em 1972, e outros movimentos a partir de então, a literatura negra ganha destaque.

Engajada na luta em prol dos direitos do cidadão afro-brasileiro, ela suplanta a literatura sobre o negro e faz agora uma literatura do negro e para o negro, com todas as particularidades sonoras, visuais e temáticas que a caracterizam, mas sem limitá-la a ser apenas um instrumento de resistência, como ocorre, por exemplo, nos manifestos comunistas.

A literatura e a arte negra em geral estão sim, a serviço de uma luta contra o preconceito, mas a sua riqueza ultrapassa o âmbito do engajamento e seguem por uma série de inovações estéticas que mostram de maneira criativa o orgulho que o afro-brasileiro tem de suas origens, de sua religião, de sua cultura, de sua sexualidade.

Outro elemento constante na poesia afro-brasileira são as alusões ao Candomblé e à Umbanda, tanto por serem elementos intrínsecos à cultura afro-brasileira como também como fator de resistência à imposição da religião cristã imposta aos africanos durante a escravidão.

Cumpramos lembrar que, a despeito do que se tentou incutir na memória do povo, o negro brasileiro nunca aceitou passivamente a situação de desrespeito e violência a que foi submetido. Relembremos as revoltas que quase sempre a História relegou ao esquecimento, como a dos Malês, a formação de quilombos, e os movimentos sociais em uma história mais recente. A própria perpetuação da cultura e das religiões africanas já é exemplo incontestável dessa resistência.

A literatura negra é um dos elementos mais importantes para a conquista definitiva do respeito de uma sociedade que, por não admitir ser preconceituosa, atrasa ainda mais o longo processo de igualdade de direitos. Entretanto, mais que apenas uma arma de denúncia contra o preconceito e a desigualdade social, ela é arte em constante movimento, é expressão de uma das várias facetas da cultura brasileira, e deve ser vista e respeitada como tal.

Vinte de novembro foi instituído como o dia da Consciência Negra e dia nacional de Zumbi, em 2011, pela lei nº 12.519. A data já figurava no calendário escolar desde 2003, pela lei nº 10.639, que versa sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Em

outubro do mesmo ano, o projeto de lei para tornar a data feriado nacional foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e rejeitado pela Comissão de Desenvolvimento Econômico, Indústria, Comércio e Serviço, e aguarda análise do plenário.

Em diversas cidades, em que leis municipais asseguravam o feriado de 20 de novembro, houve revogação da lei, com alegação de inconstitucionalidade por parte das entidades ligadas ao comércio e à indústria. Em que pese os prejuízos que todos os feriados causam em empresas e indústrias, cabe refletir sobre a rejeição exclusiva (de empresários, mas também, em muitos casos, de juristas, empregados e estudantes) em relação ao dia da Consciência Negra como data de celebração, valorização, reflexão e luta por igualdade racial.

Em que medida a rejeição ao dia da Consciência Negra não está diretamente associada à fobia do brasileiro não negro em falar sobre o racismo tão presente em nossa sociedade? A negação do dia da Consciência Negra como data de reflexão faz emergir e revelar o déficit de empatia pela população negra, afetada intensa e cotidianamente pelos efeitos do racismo e da desigualdade racial, que se revelam em ironias depreciativas sobre consciência negra, Zumbi dos Palmares, genocídio da juventude negra, racismo anti-negro associado à intolerância religiosa, e sobre a escravização de africanos e seus descendentes.

A celebração da consciência negra também instiga a refletir sobre a dificuldade, ainda presente, de inserção de autores negros brasileiros e seus textos às cadeiras criativas (escritores, ilustradores), produtiva (editores, livreiros) e mediadora (bibliotecários, mediadores, professores) como também às organizações sociais, escolas, prefeituras, eventos, prêmios e demais segmentos.

Os personagens retratados se aproximam da realidade dos escritores. Cerca de 60% são protagonizados por homens, sendo 80% deles brancos e 90% heterossexuais. Se compararmos com pesquisas recentes sobre a inserção do negro no mercado de trabalho, e em outras esferas da vida social, percebemos que o meio literário reflete as mesmas desigualdades raciais (e outras) presentes na nossa sociedade; não por ausência de escritores negros, frise-se. Lançado em 2011, o livro 'Literatura e afro descendência no Brasil: uma antologia crítica', organizado pelo Professor Eduardo de Assis Duarte, da Faculdade de Letras da UFMG, reuniu perfil biográfico e bibliográfico de 100 escritores negros brasileiros.

A pesquisa contou com 61 pesquisadores de diversas instituições. Para Duarte (2017) "da mesma forma como constatamos não viver no país da harmonia e da cordialidade construídas sob o manto da pátria amada mãe gentil, percebemos, ao percorrer os caminhos de nossa historiografia literária, a existência de vazios e omissões que apontam para a recusa de muitas vozes, hoje esquecidas ou desqualificadas, quase todas oriundas das margens do tecido social."

Muitos escritores negros que publicaram seus livros após 2011, nos leva a crer que a continuidade da pesquisa descobriria um grande número de autores negros contemporâneos. Em sua maioria, estes autores, assim como os outros autores negros que se lançaram na carreira como escritores antes deles, publicam em editoras pequenas, ou custeiam suas próprias publicações, situações também vividas por autores como Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Lima Barreto (1881-1922). Sobre Lima, Beatriz Rezende, autora de Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos, nos informa que "Triste fim de Policarpo Quaresma foi publicado em folhetins do Jornal do Comércio entre agosto e outubro de 1911.

Em livro só apareceu em 1916, editado pela Revista dos Tribunais, graças à boa vontade de Félix Pacheco e pago pelo próprio autor: 'Tomei dinheiro aqui e dali, inclusive do Santos (Noronha Santos), que me emprestou 300 mil-réis, e o Benedito imprimiu-o'. Parte do dinheiro fora obtida em empréstimos de agiotas do Ministério da Guerra, onde trabalhava."

De Carolina Maria de Jesus é bastante ilustrativo o poema publicado no jornal Folha da Noite, em 1958:

Não digam que fui rebotalho, que vivi à margem da vida. Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida. Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora.

Segundo Tom Farias, autor do livro Carolina: uma biografia (no prelo), em relação ao livro Pedacos da fome: "Carolina bancou a edição com o pouco dinheiro que vinha recebendo das traduções do seu livro no exterior. O mesmo já havia ocorrido com Provérbios, também financiado pelos poucos recursos financeiros de Carolina". Embora tenha feito grande sucesso com a publicação de Quarto de despejo, os livros seguintes de Carolina não encontraram o mesmo interesse por parte do mercado editorial.

Voltando à pesquisa da UNB, podemos refletir sobre quais temas, abordagens e perspectivas interessam ao meio literário. Que país se pretende ter representado nos livros literários? Para Dalcastagnè "Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado.

Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de

dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele." Se a literatura que vem sendo mais publicada reflete a realidade e a vivência dos seus autores, ao promover o que o escritor Allan da Rosa nomeou como Apartheid Editorial, o corpus da literatura brasileira se torna incompleto, o que dialoga com a afirmação da escritora Conceição Evaristo: "Se não lemos todos os passos criativos da nação, estamos lendo uma nação em pedaços, estamos lendo uma nação incompleta."

Mesmo não tendo sua produção literária associada à literatura negra, a literatura de Carolina Maria de Jesus em Quarto de despejo está associada a uma literatura periférica/marginal, que continua encontrando espaços de veiculação e resultando em sucessos editoriais, como, por exemplo, Cidade de Deus, de Paulo Lins.

Para Heloísa Buarque de Holanda "é da tradição da série literária brasileira, uma atenção significativa aos temas da miséria, da fome, das desigualdades sociais e, ultimamente, da violência urbana.

É da nossa tradição cultural, o engajamento político e o compromisso social do intelectual, neste caso, do escritor, o que, talvez, expresse a lógica da verticalidade da estrutura das nossas relações de poder e, portanto, a facilidade de agenciamentos e composições patronais entre classes sociais no Brasil.

O fato é que o escritor sempre foi o sujeito do discurso sobre o pobre e o excluído da sociedade brasileira. Para a pesquisadora, Paulo Lins nos surpreendeu com uma variável totalmente imprevisível nos nossos círculos literários: o pobre tem voz e pode até escrever; e mais ainda: escrever um livro de sucesso de público e de crítica."

Compreendendo que assim como o best-seller Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, Cidade de Deus tam-

bém não apresenta características da literatura negra, voltamos à questão da carência de espaços privilegiados de veiculação dos textos da literatura negra.

Para Paulo Lins, autor de *Cidade de Deus* “a literatura negra brasileira ainda não caiu na graça do mercado editorial oficial”. Talvez, um bom ponto de investigação esteja nas demarcações conceituais da literatura negra. A literatura negra vai questionar as relações de poder e, principalmente, apresentar as subjetividades de homens e mulheres negras que tradicionalmente vêm sendo representados pela literatura brasileira de forma reduzida, equivocada e estereotipada.

Segundo a escritora Miriam Alves “a expressão literatura negra só passou a ser usada no Brasil com regularidade a partir da década de 1970. [...] Ao ser assumida pelos escritores negros brasileiros, somou-se também a denúncia da hipocrisia da ‘democracia racial’ e seus mecanismos, nada sutis, de discriminações raciais em todos os níveis de ações sociais, inclusive a seleção excludente envolvendo quais autores devem ser lidos, quais conteúdos de textos devem fazer parte dos programas escolares e a indicação de leituras nos veículos especializados, nos quais quase nunca figuram autores afrodescendentes com conteúdo que questionam a propalada harmonia entre as raças no Brasil.”

Trata-se de um recorte da literatura brasileira como bem explica a pesquisadora Simone Ricco “a gente quer falar de literatura brasileira, mas de um recorte dela, o que está sendo produzido na literatura brasileira contemporânea e destacando a produção literária negra, e muitos não sabem o que está acontecendo, não conhecem os autores, não têm ideia de como é o texto e ficam presos, muitas vezes, associando a literatura negra a um texto mais panfletário, e muitas vezes não é o que acontece, a militân-

cia acontece de uma forma bem mais literária e bem menos panfletária.”

O desinteresse do mercado editorial pela literatura negra, talvez, em medidas não similares, seja o mesmo desinteresse de parcela da sociedade brasileira em promover o debate sobre a desigualdade racial no Brasil, assim como o desinteresse de valorizar a humanidade de negros e negras. É fruto de uma questão ideológica, que está no centro das relações de poder em nosso país.

No entanto, frente a este cenário excludente, vozes literárias negras encontram formas criativas e de resistência para divulgar seus textos, seja em impressões artesanais, auto publicações, Internet e publicações em editoras independentes, como também, atentas aos mecanismos de exclusão, expõem as desigualdades do mercado de produção cultural literária e editorial, um campo de produção formado por autores, editores, livreiros, distribuidores, jornalistas, críticos, produtores culturais e leitores. O fato é que com os avanços dos meios de comunicação e informação, e a popularização das redes sociais, as possibilidades de divulgação dos textos literários, muitas vezes, independem de editoras para que eles se tornem conhecidos; por outro lado, nos últimos anos ocorreu o avanço nas tecnologias de produção do livro, possibilitando tiragens mínimas e o surgimento de novas editoras, dedicadas a promover a diversidade no mercado editorial.

Outro fator importante foram as políticas públicas que possibilitaram que mais pessoas negras e pobres alcançassem níveis superiores de escolaridade; esse público busca também se reconhecer na literatura que consome e nos escritores que a escrevem, e soma-se ao grupo dos fundadores dos movimentos negros dos anos 1970, que segundo Joel Rufino dos Santos, em *O Saber do negro*, “são filhos do boom educacional dos anos 1970, em que houve uma

proliferação de faculdades particulares estimulada pelo Estado como solução para a crise 'de vagas no ensino superior'".

Para o autor, "os jovens que fundam, nos anos 1970, entidades negras de luta contra o racismo são invariavelmente dessa geração."

Estes públicos produzem e consomem conteúdo e fortalecem o discurso por maior representatividade negra na literatura brasileira, torna os temas e as perspectivas dos negros sobre si e sobre o mundo temas de interesse para negros e não negros e torna frágeis as alegações de que não há interesse do consumidor para estas obras.

A FLIP 2017, que promoveu maior inclusão de autores negros em sua programação, aumentou em 30% a venda de livros; segundo dados da Livraria da Travessa, na lista dos 10 títulos mais vendidos, além da biografia Lima Barreto: triste visionário, oito títulos foram de autores negros. Figura em quarto lugar na lista do site Publishnews, sobre os livros mais vendidos deste ano, até o momento, o livro Na minha pele, de Lázaro Ramos.

Então, na semana nacional da consciência negra, se propõe a reflexão sobre como possibilitar que os textos de autores negros que mais ampliam o debate sobre consciência racial, que mais enriquecem, por meio da literatura, as visões sobre ser negro no Brasil, encontrem seus leitores, enriquecendo imaginários, ampliando a quota de humanidade e empatia sobre o negro, garantindo a representatividade, e, em uma visão mais ampla, façam parte do repertório literário brasileiro que mais é divulgado.

Se faz necessário, por parte dos elaboradores das políticas do livro, em inserir a promoção e o fomento de uma literatura produzida por escritoras negras e escritores negros em suas metas; por parte de editores, de enfrentar ideias preconcebidas sobre esta literatura, suas con-

cepções frágeis sobre a realidade das relações raciais no Brasil e ter iniciativa em conhecer estes textos e editá-los; de livrarias e distribuidores, em se interessar pela divulgação e comercialização destas obras; dos produtores e curadores de eventos literários, em querer entender que estes autores enriquecem os debates quando falam sobre literatura e não sobre a "condição do negro no Brasil"; de bibliotecários e professores, em buscar esta literatura, conhecê-la e divulgá-la; e das instituições do livro, em buscar soluções abrangentes para que as editoras pequenas que mais editam autores negros negociem suas consignações com padrões (percentuais de desconto, prazos etc.) diferentes dos das grandes editoras.

É salutar para a ampliação dos debates sobre consciência negra no Brasil.

### **O negro na literatura infantil**

A Literatura Infantil nasceu conjuntamente com a Infância, no final do século XVII. Antes dessa data, nada era produzido especificamente para essa faixa etária, pois a infância era uma fase desprezada pela sociedade. O surgimento da infância e, conseqüentemente da literatura Infantil, deriva da ascensão da família burguesa, configurada no Século das Luzes, substituindo a forma já decadente.

O novo modelo de família, ao estreitar os laços de parentesco até culminar numa modalidade familiar unicelular, reforça as ligações afetivas entre pais e filhos, antes inviável devido à vinculação ao modelo feudal em que os proprietários de terras tinham como prerrogativa a dominação, que dependia de grupo numeroso para a sua expansão. Sendo assim, o casamento possuía menos um caráter de afeto que uma estratégia instrumental de fortalecimento do grupo.

A criança nesse contexto de molde feudal participava da vida pública normalmente com os adultos, na política, nas festas, nas guerras e

nas execuções, bem como não era coibida de testemunhar processos naturais de existência como o nascimento, a doença e a morte (ZILBERMAN, 2003).

Já no modelo familiar burguês, a criança passa a ser separada do mundo dos adultos e estes assumem a função de protegê-la e educá-la. Assim, a formação do conceito de infância trouxe uma nova forma de tratamento para com os (as) pequeninos (as), que começam a receber cuidados especiais e educação diferenciada.

Se por um lado a criança passou a ser enxergada pela sociedade, por outro desenvolveu-se a partir de então “uma série de atributos, os quais revestiram a qualificação dos pequenos e reproduziram ideologicamente sua diminuição social: a menoridade, a fragilidade física e moral, a imaturidade intelectual e afetiva” (ZILBERMAN, 2003, p. 20).

Em decorrência, essa imagem de infância foi projetada e propagada nas instituições de atendimento a esse público, como a educação e a saúde. A formação de leitores tem sido atualmente a pauta do dia nas escolas de ensino fundamental, baseadas na convicção de que o exercício da leitura possibilita mais autonomia ao sujeito para buscar e construir conhecimento.

Neste sentido, a literatura infantil muitas vezes é utilizada no espaço escolar, de forma meramente instrumental, como metodologia para a formação de leitores e alfabetização. Observa-se que a construção da identidade da criança negra a partir da imagem do negro na literatura Infantil não é determinista da quantidade de personagens negros presentes nas obras analisadas, não sendo, entretanto, pouco relevante a invisibilidade do negro nos livros infantis.

Se nas obras produzidas até a década de 1920 os personagens negros eram ausentes ou re-

metidos ao recente passado escravocrata, observa-se um deslocamento: os personagens negros tornam-se frequentes, descritos de maneira a caracterizar uma suposta integração racial, hierarquicamente definida.

Mediante a descrição das características físicas e cognitivas dos personagens negros, de sua relação com os personagens brancos, sua inserção no espaço social, configura-se uma visão da temática racial endereçada ao público infantil.

Os negros aparecem como personagens estereotipados, descritos a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas que, se buscam construir uma imagem de integração, o fazem a partir do embranquecimento de tais personagens.

Na verdade, mais que embranquecer os personagens, a literatura infantil do período dirige-se e produz um leitor modelo identificado com os personagens e as referências culturais brancas, marcando, portanto, um embranquecimento do leitor. A ambiguidade e a ambivalência presentes nos textos que tratavam da questão racial demonstram o caráter que esta tomava no Brasil, no período analisado.

O fim da escravidão não significou a ruptura com um modelo de submissão e subserviência, mas, ao mesmo tempo, a construção de um Brasil moderno significou a incorporação mitificada do negro como parte constitutiva da cultura nacional, representante de tradições e costumes que confeririam identidade ao país.

O resgate de tais tradições não significava, na produção literária, a incorporação do negro ao cenário da época, mas o remetimento de sua cultura ao passado. O lugar do negro no projeto de nação que se desenhava e que era apresentado na literatura só era possível mediante a negação de suas marcas raciais, pelo clareamento reiteradamente descrito nas narrativas. Por

meio dos diferentes retratos dos personagens negros nas obras é possível aprender a construção de uma representação do negro na literatura destinada à criança.

Representação essa construída no diálogo com outras formações discursivas, como o discurso científico, que apontava, ao mesmo tempo, a visão sobre o negro na sociedade brasileira, como indicava os modelos que se buscavam desenvolver na criança leitora.

O leitor que os textos produziam era marcado pela identificação com a cultura e estética brancas, ao mesmo tempo que desqualificador da cultura e estética negra. Negro ou branco, os textos acabavam por embranquecer o leitor, ao reiteradamente representar a raça branca como superior.

Porém, se existe uma formação que instrumentalize o educador a tratar das questões étnicas de maneira adequada a garantir o respeito a nossa realidade multirracial, livros destinados ao público infantil que trazem negros não como pano de fundo, mas como sujeitos de suas histórias, por mais reduzidos que sejam em números, nas mãos de professores engajados por uma educação multicultural, podem se constituir em brechas para que as mudanças aconteçam de forma significativa.

Portanto, além de identificar e valorizar as diferenças corporais, como a cor da pele, o cabelo, os traços morfológicos, a escola deve conhecer e reconhecer a história e a cultura da população negra e, com isso, promover a afirmação da identidade afrodescendente, que recorre ao conceito de afro descendência de Cunha Jr. (2001) que considera a história sociológica dessas populações e não apenas os demarcadores biológicos na definição da identidade.

É extremamente importante que estas brechas cheguem às escolas e aos recursos materiais

que atendem aos sujeitos que vivenciam a fase da infância e que estão construindo suas identidades. Ainda que, assumindo o conceito de Hall (2006), a identidade não seja um processo irreversível e conclusivo, podendo, assim, ser constantemente reconstruída e reelaborada, é preciso garantir condições adequadas na infância por ela mesma, sem se preocupar apenas com o futuro dessas identidades.

As crianças negras precisam construir suas identidades de forma positiva para serem felizes agora, e não só ao se tornarem adultas.

### **Considerações provisórias**

Quando verificamos a história africana e seus descendentes, temos chance de perceber como a narrativa dos fatos costuma ser organizada de modo tendencioso. Não é difícil apontar aspectos que mostram como essa história privilegiou um ponto de vista identificado como ocidentalizado de compreender a história do Brasil, modo esse fortemente comprometido com os valores do branqueamento, a ponto de tramar uma identidade étnica que nos aproximasse mais de uma herança europeia.

Essa movimentação ocorreu em diversos períodos históricos, tendo ramificações estendidas também sobre o sistema literário. A partir da efervescência política, social e cultural que caracterizou os anos 60 e 70, aqui e alhures, atores sociais das mais diversas áreas ganharam a cena política, trazendo consigo várias reivindicações próprias. Foi o caso também de um número significativo de escritores negros, cujo pertencimento racial passou a ser reivindicado e anunciado.

Suas produções acadêmicas e literárias tornaram-se explicitamente engajadas, denunciando a marginalização da população negra no Brasil. Essas publicações surgiram ante a expectativa de formar um público receptor, interessado na construção da sua identidade étnica, ao mesmo

tempo em que os movimentos sociais negros possibilitavam uma via de atuação organizada no cenário político.

Os autores passaram a abarcar uma temática de protesto em suas obras, objetivando criar ou consolidar uma consciência crítica naqueles que estavam colocados à margem da cultura dominante.

Os processos de significação, ressignificação e construção da identidade vêm sendo amplamente discutido no âmbito das ciências sociais.

No que diz respeito à identidade negra, em particular, algumas concepções de Stuart Hall (HALL 2006, p. 7-8) parecem ser extremamente apropriadas: “as identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”. Segundo ele, as identidades são construídas de acordo com o “nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”.

Neste ponto, parece justo afirmar que, no âmbito dos precursores da literatura negra, havia diferenças não apenas literárias, mas também ideológicas – e.g., no que diz respeito ao modo como lidavam em suas obras com a discriminação racial.

No caso de autores como Luiz Gama, Caldas Barbosa, Cruz e Sousa, Machado de Assis, esse tratamento podia ser ora mais sutil, ora mais explícito; ora mais brando, ora mais duro; ora mais sério, ora mais ameno.

Na literatura de consciência negra no Brasil a primeira figura de importância é Luís Gonzaga Pinto da Gama, ou Luís Gama, nome abreviado pelo qual é mais conhecido. Sua fama, entretanto, está reduzida quase que praticamente ao que dele disse Sílvio Romero na História da Li-

teratura Brasileira (1888) e ao conhecimento da parte de um dos seus poemas, “Quem Sou Eu?”, também chamado “Bodarrada”, transcrita pelo mesmo autor.

A recente Enciclopédia de Literatura Brasileira dedica-lhe um total de 20 linhas de coluna, incluindo listagem de bibliografia, referências e iconografia. Nesta bibliografia sobressaem um artigo de Alberto Faria, em 1927, e dois livros: um de Sud Mennucci, em 1938, e um de J. Romão da Silva, em 1954. A principal edição das obras de Luís Gama ainda é a quarta, organizada por Fernando Góes em 1944.

No mais, trabalhos gerais sobre a literatura brasileira quase sempre citam seu nome, dedicando-lhe algumas linhas e definindo-o como poeta satírico e “precursor” do Abolicionismo. Pior que isto e mais significativo desta despreocupação, é a Formação da Literatura Brasileira, de Antônio Cândido, que não chega sequer a citá-lo em seu índice onomástico, embora, ao tratar de seus contemporâneos, dê tratamento bastante amplo a figuras secundárias como, entre outros, Aureliano Lessa, a quem dedica uma página de crítica e outra de biografia.

A exceção é dada por Wilson Martins, ao asseverar que Luís Gama tem “uma posição igualmente única em nossa literatura, a posição, aliás insuficientemente reconhecida, de ser o nosso primeiro (no sentido da grandeza) e mais alto poeta satírico. Luís Gama, se não de toda literatura brasileira, é, pelo menos, o mais importante poeta satírico do Romantismo.

E também: num momento em que se defendia a ideia de buscar os elementos formadores da identidade nacional (base ideológica do Indianismo), é ele o único de nossos intelectuais a tomar uma atitude de equilíbrio, ao afirmar a participação negra, pelo uso de uma estética que privilegia o elemento negro, e pela inserção em sua poesia de um significante acervo do lé-

xico afro-brasileiro. O esquecimento de Luís Gama deve-se, em grande parte, a dois fatores fundamentais que regem a interpretação da História do Brasil: 1. a oficialização de um grupo de abolicionistas brancos ("13 de maio") como únicos responsáveis pelo movimento e conseqüente desconhecimento do esforço negro ("Zumbi") na Abolição; 2. Literariamente, a preocupação caucasiana que privilegia uma ideologia indianista como formadora da identidade brasileira, em detrimento da aceitação de uma contribuição negra. Não é lugar aqui de tratar do primeiro destes fatores. Embora nosso intuito seja realmente o exame da obra de Luís Gama como afirmação da consciência negra, vale a pena tratar rapidamente do segundo.

A obra poética de Luiz Gama foi produzida durante o início de sua carreira. Embora sua primeira publicação (1859) coincida com o aparecimento de *As Primaveras*, de Casimiro de Abreu, o poeta baiano demonstra completo desacordo com a escola literária então vigente (o Ultra Romantismo plangente) e representa uma opção pelo tratamento da realidade brasileira. Embora usando alguns poucos lugares comuns do Romantismo, Luís Gama envereda pelo caminho menos trilhado: o da sátira social. Tivemos poesia satírica antes de Luís Gama. Gregório de Matos produziu, em alguns anos de sua residência na Bahia, muitos poemas de caráter burlesco e, às vezes, sua escrita pode ser considerada como satírica ("composição poética destinada a censurar defeitos ou vícios").

Na linha de seus mestres europeus, Quevedo e Tomás de Noronha, Gregório prefere, entretanto, a referência pessoal, o que o impede, no mais das vezes, de atingir "universalidade." Gonzaga, no século XVIII, sofre de outro tipo de especialização: sendo de pura característica política, sua sátira circunscreve-se a um círculo reduzido de interesse (o colonialismo português).

O olhar dos estudiosos contemporâneos a res-

peito de uma possível aproximação entre as obras de tais escritores tem nos levado a pensar melhor sobre eles, sobretudo a respeito da contribuição relativa de cada um deles na formação dessa vertente literária.

Os precursores da literatura negra, mesmo em um contexto social adverso, falaram, escreveram e publicaram suas obras – um legado valioso que nós herdamos.

Essas obras serviram de inspiração a sucessivas gerações de escritores e muitas delas continuam sendo lidas nos dias atuais, contribuindo tanto para a afirmação cultural das gentes negras como para uma maior integração da sociedade brasileira.

O exercício da literatura associa-se, assim, também em sentido amplo, aos movimentos de afirmação do negro, a partir de uma tomada de consciência de sua situação social, seja no espaço dos povos da África, seja no domínio da afrodiáspora e conduz, entre outros aspectos, à preocupação com a singularização cultural mencionada.

Tal preocupação ganha pertinência quando ultrapassa as dimensões epidérmicas e o corporativismo, e traz para a representatividade literária a afirmação de elementos que vão dos espaços míticos (resgate da memória coletiva) ao sócio-histórico (resgate dos elementos que fazem a história do negro enquanto grupo étnico).

Na produção literária das duas primeiras décadas do século XX já havia uma preocupação com a nacionalização da produção.

Porém, se traduzia em textos que falavam do país numa perspectiva marcadamente ufanista, que glorificavam as grandezas do nosso povo e da nossa terra, claramente identificados com a cultura europeia.

Tratava-se de desenvolver o sentimento de amor à pátria e, ao mesmo tempo, veicular um ideal civilizatório europeizado. Porém, a partir da década de 1920, em consonância com as transformações experimentadas no campo cultural mais amplo, na produção cultural destinada ao público infantil busca-se falar do país remetendo-se a sua identidade cultural. Procurava-se escrever à criança brasileira na sua linguagem, sobre sua gente, suas raízes raciais e culturais.

A literatura infantil do período dialogava com as diversas representações construídas acerca da questão racial, estabelecendo uma interlocução com os discursos produzidos no campo científico e artístico, incorporando tal temática no interior das narrativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Elciene. Orfeu de Carapinha – A trajetória de Luiz Gama na Imperial cidade de São Paulo. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso – aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Editora Loyola, 2010, p.08.
- GAMA, Luiz (Salvador, 1830 – São Paulo, 1882). Publicado originalmente em “Primeiras Trovas Burlescas do Getulino”, em 1859. Ver também a reedição em Lígia Ferreira (org) Primeiras Trovas Burlescas e Outros Poemas, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2000.
- HALL, Stuart. Da diáspora. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 309.
- NABUCO, Joaquim. O Abolicionismo. São Paulo: Publifolha, 2000. (Coleção Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, Benjamin Jr. (org.). Margens da Cultura – mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Editora Boitempo, 2004. p.114.
- VELOSO, Caetano. Verdade tropical. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 500.
- ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 2003.
- Luiz Gama, literatura negra e movimento negro, disponível em:  
<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp061028.php> acesso em 23/01/2018  
[http://www.scielo.br/pdf/alm/n11/pt\\_2236-4633-alm-11-00707.pdf](http://www.scielo.br/pdf/alm/n11/pt_2236-4633-alm-11-00707.pdf) acesso em 23/01/2018  
[www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g\\_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf) acesso em 25/01/2018  
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/13492/7651> acesso 25/01/2018  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf> acesso 25/01/2018  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/20858/13458> acesso em 25/01/2018  
<http://biblioo.cartacapital.com.br/meio-literario-excludente/> acesso 28/01/2018

# FAEP



FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO  
PAULISTANA

## PRESENCIAL

### Cursos Presenciais:

- Pedagogia
- Artes Visuais
- Administração
- Tecnologia em Logística
- Tecnologia em Recursos Humanos (RH)
- Tecnologia em Marketing
- Tecnologia em Gestão Financeira
- Tecnologia em Comércio Exterior
- Tecnologia em Redes de Computadores
- Tecnologia em Sistemas para Internet

LIGUE E INSCREVA-SE:

 **11 2771-5080**

 **11 95031-7539**

atendimento@faculdadespaulistanas.edu.br  
[www.faculdadespaulistanas.edu.br](http://www.faculdadespaulistanas.edu.br)

 Rua Cordeiro da Silva, 165 - Parada de Taipas - São Paulo-SP





# PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO SUPERIOR

Silvia Cavanha Buratinne<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo trata da metodologia denominada Pedagogia de Projetos como meio de satisfazer as necessidades e trabalhar as dificuldades das novas gerações de estudantes do Ensino Superior. Apresenta a Pedagogia de Projetos como forma de tornar os indivíduos das gerações Y e Z estudantes autônomos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, exercendo o papel de protagonistas de seu aprendizado. Atribuí este artigo à Pedagogia de Projetos, assim como ocorre com outras metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, a capacidade de desenvolver indivíduos críticos, sabedores do ouvir e ser ouvido, respeitosos, solidários atuantes, democráticos, profissionais em concordância com as exigências da sociedade atual, prontos para lidar com as situações da vida real.

**Palavra-chave:** Pedagogia de Projetos; Ensino Superior; Novas gerações; autonomia.

## ABSTRACT

This study deals with the methodology called Project Pedagogy as a means of satisfying the needs and working the difficulties of the new generations of Higher Education students. It presents the Pedagogy of Projects as a way to make the individuals of the Y and Z generations autonomous students

with respect to teaching and learning, playing the role of protagonists of their learning. This article attributes to Pedagogy of Projects, as it happens with other innovative methodologies of teaching and learning, the capacity to develop individuals who are critical, who listen and are listened, respectful, active, democratic, professional, in accordance with the demands of the current society, ready to deal with real-life situations.

**Keyword:** Pedagogy of Projects, Higher Education, new generations, autonomy

## INTRODUÇÃO

Presente artigo versa a respeito do perfil dos novos estudantes do Ensino Superior (as gerações Y e Z) e sua relação com as metodologias de ensino e aprendizagem praticadas pelos professores nas Instituições de Ensino Superior, e tem por objetivo destacar a Pedagogia de Projetos como uma das possíveis e mais eficientes metodologias capazes de despertar na nova geração de estudantes a vontade de aprender e de se dedicar ao curso profissionalizante. Este estudo, realizado a partir do método de pesquisa teórico, traz uma abordagem das características das gerações anteriores até as atuais (a geração baby boomer, a geração X, a geração Y e, finalmente, a geração Z), descrevendo o perfil, o comportamento, as facilidades, as dificul-

---

1 - Professora de Educação Básica do Fundamental II e Ensino Médio. Contato: si.buratinne@bol.com.br

dades e necessidades de cada uma, e traz justificativas em relação à premência de mudanças quanto aos métodos de ensino e aprendizagem que possibilitem um ensino mais atraente, significativo, contextualizado, tecnológico e democrático, no qual o indivíduo seja o protagonista no desenvolvimento do conhecimento.

Defende-se a utilização da Pedagogia de Projetos como uma das metodologias inovadoras facilitadoras da construção do saber pelo próprio estudante-pesquisador, ativo no processo de ensino aprendizagem, e capazes de transformar o estudante de forma integral, ou seja, em relação ao comportamento e atitudes que a atual sociedade e o momento histórico requerem, objetivando a capacitação do indivíduo para resolver as situações profissionais mais complexas impostas pela realidade.

### **1. O perfil atual dos jovens estudantes e o conflito frente a metodologia tradicional de ensino-aprendizagem**

Em virtude dos desalinhos entre o modelo de ensino e aprendizagem praticado nas Instituições de Ensino Superior e o perfil dos jovens estudantes ingressantes nesse grau de ensino profissionalizante, estudiosos das práticas pedagógicas e outros especialistas estão preocupados com a premente necessidade de mudanças e modernização nas práticas pedagógicas, de forma que o processo de ensino e aprendizagem deixe de ser desenvolvido com metodologias e ferramentas distantes, ultrapassadas e em desacordo com o perfil do estudante contemporâneo. Uma reforma nas metodologias de ensino adotadas pelos docentes de diversos segmentos de ensino é, indiscutivelmente, um dos caminhos para o alcance de uma educação mais atrativa, significativa, contextualizada, globalizada, democrática, facilitadora do desenvolvimento cognitivo e social, favorável à construção de novos conhecimentos por parte da nova

geração de estudantes.

Clama-se por inovações metodológicas das práticas de ensino-aprendizagem uma vez que o comportamento e as características de personalidade dos jovens da atualidade, as denominadas Gerações Y e Z, agora presentes nas Instituições de Ensino Superior, diferem-se bastante do comportamento e características de personalidade dos jovens daquelas gerações para as quais uma determinada sistemática de metodologia de ensino se fundamentou. Deve-se considerar que essas atuais gerações de jovens têm sua forma particular de enxergar e interagir com o mundo, e exigem metodologias de ensino muito mais dinâmicas.

Neste diapasão, COMAZZETO (2016) afirma ser importante compreender o comportamento e a personalidade coletiva dos sujeitos de um determinado grupo etário, de modo a definir ações educacionais condizentes com o estilo de aprendizagem dos mesmos, visto que cada grupo ou geração, em determinado período da história, num tempo social, tem maneiras de pensar, agir e ver o mundo, assim como cada geração forma o conjunto de princípios, crenças e valores.

Para uma melhor compreensão a respeito dessas divergências entre gerações e inadequação/inovação metodológica, seguiremos com a definição de geração e com um sucinto perfil de algumas gerações, apontando suas características, interesses, dificuldades e necessidades, segundo alguns estudiosos.

Assim define-se geração para KUPPERSCHMIDT (2000 apud COMAZZETTO, 2016, p. 146): uma geração é “um grupo identificável que compartilha os mesmos anos de nascimento e, conseqüentemente, viveu os mesmos acontecimentos sociais significativos em etapas cruciais do desenvolvimento”.

De acordo com essas estudiosas, nessa temporalidade, as gerações podem ser apresentadas da seguinte forma: baby boomers – nascidos entre 1946 e 1964; geração X – nascidos entre 1965 e 1980; geração Y – nascidos entre 1980 e 2000; e geração Z – nascidos de 2000 até a atualidade.

Conforme esclarece (COMAZZETTO, 2016), os baby boomers são frutos do pós-guerra, Segunda Grande Guerra, e os representantes dessa geração não vivenciaram os problemas das gerações atuais como o pessimismo geral, poluição do meio ambiente e terrorismo. Demonstram atitudes mais otimistas, são motivados, comprometidos e leais aos empregadores. Aplicaram seus esforços escolares em carreiras que prometiam facilidades na busca de posições garantidas no universo empresarial.

Os representantes da geração X, ainda segundo o mesmo autor, são menos leais ao empregador, devido à percepção de que toda essa lealdade quanto ao emprego não gerava estabilidade. Logo, compreende-se a importância de desenvolver habilidades para melhorar a empregabilidade, por isso, não é uma deslealdade de todo negativa, pois tendem a aceitar mudanças, sobretudo, tecnológicas, e, desde que sejam bem orientados em relação às metas, dedicam-se a melhorar o seu desempenho, buscam trabalhar com liberdade, flexibilidade e sentem necessidade de feedback, gostam de variedade, desafios e oportunidades.

Os representantes da geração Y, de acordo com WOODRUFF (2009), tiveram a maioria das suas necessidades supridas pelos seus pais, sendo assim, buscam a autorrealização. São ambiciosos, têm dificuldades de lidar com críticas, querem valorizações constantes no ambiente de trabalho. Nasceram, segundo CLARO (2010), na época das grandes inovações das tecnologias eletrônicas e da globalização. Sofrem o

impacto diretamente dessa realidade na maneira de ver o mundo, tanto que acreditam que os acontecimentos são imprevisíveis e dinâmicos. Fazem parte da força de trabalho, de renda e de consumo no Brasil, sendo a maioria que compõe os estudantes de faculdades e das pós-graduações. Para COMAZZETTO (2016), são multifacetados, vivem em ação e administram bem o tempo. Captando os acontecimentos em tempo real e se conectando com uma variedade de pessoas, desenvolveram a visão sistêmica, trabalham bem em grupo e aceitam a diversidade.

Já a geração Z, na visão de CERBASI; BARBOSA (2009), compõe-se por “indivíduos que já nasceram em ritmo de velocidade, com internet banda larga, Google, smartphones, jogos online, X-box e outras tecnologias”. Segundo DICECCO (2006); MITCHELL (1993) e NETO; FRANCO (2010), essa geração é capaz de utilizar-se de vários recursos tecnológicos ao mesmo tempo e possuem uma habilidade fantástica para a tecnologia. Ágeis com computadores, em contrapartida, encontram dificuldades em escolas tradicionais e nos relacionamentos interpessoais, pois se utilizam de recursos tecnológicos a todo instante, o que dificulta a comunicação verbal. São mais impacientes e podem facilmente se entediar. Cresceram em ambientes com estruturas familiares diversificadas, consequentemente, não veem obstáculos quanto a diferenças culturais, de composição familiar ou estilos de vida.

A partir da constatação das mudanças comportamentais, mudanças das características de personalidade, alterações de valores, princípios, necessidades e até dificuldades, motivadas pela vivência social distinta, sob a influência de fatos históricos diferentes e também pelas inovações tecnológicas, pode-se asseverar que os jovens estudantes do Ensino Superior da atualidade demandam uma metodologia de ensino-aprendizagem bastante diferente daquela que se cos-

tuma chamar de metodologia tradicional, que bem serviu a gerações anteriores, pois o novo perfil de estudante que se apresenta é tecnológico, globalizado, inquieto, ansioso, com certos limites no que tange a relações interpessoais, questionador, informado e pronto para a ação. É, para esse jovem, desmotivador quedar-se sentado, em silêncio, assistindo a aulas expositivas durante horas. Esse novo estudante exige professores e Instituições de Ensino Superior, dispostos a atenderem à função social dessas instituições, valendo-se de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras, diversificadas e que possibilitem utilizar as informações a que facilmente se tem acesso em conhecimento construído pelo próprio estudante, tornando-se ele próprio o maior protagonista de seu aprendizado. Esse estudante ativo, pesquisador, capaz de aprender a aprender será o profissional capaz de solucionar situações-problema que a realidade impõe.

Com o intuito de exemplificar uma inovação metodológica no presente estudo, foi elencada, para tal, dentre outras metodologias inovadoras capazes de atender às exigências do novo perfil de estudante de Ensino Superior, a Pedagogia de Projetos. É disso que trataremos a seguir.

## **2. A função social das instituições de ensino e a ação pedagógica organizada por projetos**

Por conta das novas características, aspirações e necessidades dos indivíduos ingressantes no Ensino Superior bem como das exigências do mundo atual, às Instituições Educacionais de Ensino Superior compete promover uma educação profissionalizante que contemple as exigências da sociedade atual e que considere o jovem estudante em sua totalidade, vendo-o não só como aluno, mas como pessoa.

Desse modo, deve-se destacar a importância do trabalho por projetos como um instrumento

eficiente para a construção significativa e compartilhada do conhecimento, contribuindo para uma educação transformadora não só no que concerne ao conhecimento formalizado, mas também quanto a atitudes tais como o respeito, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, a autoestima positiva, a solidariedade e outros valores éticos. Defende-se, assim, a Pedagogia de Projetos como uma das metodologias que concorrem para a formação integral do estudante, fazendo do estudante do Ensino Superior um pesquisador sempre pronto a aprender, conforme a necessidade lhe imponha. Estão de acordo com esse entendimento FAGUNDES; MAÇADA & SATO:

A atividade de fazer projetos é simbólica, intencional e natural do ser humano. Por meio dela, o homem busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento, que tem gerado tanto as artes quanto as ciências naturais e sociais. O termo projeto surge numa forma regular no decorrer do século XV. Tanto nas ciências exatas como nas ciências humanas, múltiplas atividades de pesquisa, orientadas para a produção de conhecimento, são balizadas graças à criação de projetos prévios. A elaboração do projeto constitui a etapa fundamental de toda pesquisa que pode, então, ser conduzida graças a um conjunto de interrogações, quer sobre si mesma, quer sobre o mundo à sua volta. (1997, p.15)

A Pedagogia de Projetos, então, permite uma concepção diferente do que seja conhecimento e currículo, e representa outra maneira de organizar o trabalho para alcançar o conhecimento. Permite abordar um tema ou conhecimento, facilitando uma aproximação da identidade e das experiências dos estudantes, e um vínculo dos conteúdos de determinado curso entre si e com os conhecimentos e saberes

produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele emergem. Dessa maneira, eles ultrapassam os limites das áreas e conteúdos curriculares trabalhados de forma tradicional, uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação e ferramentas tecnológicas, de sua ordenação, análise, interpretação e representação. Implicam atividades individuais, em grupos, em turmas, tendo em vista os diferentes conteúdos, sejam conceituais, procedimentais ou atitudinais, e ainda as necessidades e interesses dos próprios estudantes.

Para HERNÁNDEZ; VENTURA (1998), neste mesmo entendimento, a “aprendizagem por projetos” se refere à formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento. É a partir do conhecimento prévio que o aprendiz vai se movimentar e interagir com o desconhecido, ou com novas situações, para se apropriar do conhecimento. Um projeto para aprender deve ser gerado pelos conflitos, pelas perturbações no sistema de significações, que constituem o conhecimento particular do aprendiz. A escolha das variáveis que vão ser testadas na busca de solução de qualquer problema precisa ser sustentada por um levantamento de questões feitas pelo aluno. As dúvidas e o interesse em buscar as respostas, princípios geradores do projeto de aprendizagem, devem ser tarefa do aluno, enquanto está em atividade num determinado contexto, em seu ambiente de vida, ou numa situação enriquecida por desafios.

Deve-se esclarecer, ainda, que, no tocante ao papel do professor de Ensino Superior, cabe a este a tarefa de mediar cada etapa de desenvolvimento do projeto até a sua conclusão e avaliar o estudante de forma global, isto é, considerando o estudante e sua aprendizagem de forma integral, conciliando o resultado da verificação

do processo com a verificação do desempenho, incluindo-se nesta avaliação a observação do comportamento, atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, espírito de liderança, iniciativa, enfim, atributos que se referem ao modo de interação com os demais estudantes.

Para HERNÁNDEZ, (2000):

Um projeto pode ser considerado: 1. O percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista). 2. Onde predomine a atitude de cooperação e onde o professor seja um aprendiz e não um especialista (pois ajuda aprender sobre temas que deverá estudar com os alunos). 3. Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a ideia de uma versão única da realidade. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183)

A avaliação constante proposta pela Pedagogia de Projetos permite uma ampliação permanente dos conhecimentos pelos estudantes, pois não trabalha a partir de uma resposta esperada, e possibilita aos mesmos a tomada de consciência do seu processo de aprendizagem, constatando o que aprenderam e o que devem dominar.

Tal metodologia de avaliação prima pelas diferenças, pela diversidade de opiniões, fazendo da heterogeneidade um elemento significativo para o processo de ampliação dos conhecimentos. Então, em relação à autonomia na construção do saber propiciada pela Pedagogia de Projetos, de acordo com estudiosos do tema em questão, pode-se afirmar o seguinte:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais

conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) ao tratamento da informação, e 2) à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, à transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61)

Os projetos de trabalho, na Pedagogia de Projetos, representam uma proposta de renovação de atividades, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma prática criativa, atraente, significativa para o estudante do Ensino Superior, e possibilita que os estudantes, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

A Pedagogia de Projetos fornece subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos estudantes, aspectos esses que corroboram para inserir os estudantes do Ensino Superior em uma metodologia de ensino e aprendizagem mais condizente com as demandas de seu tempo e de sua geração (das novas gerações) e daquilo que a sociedade espera que os futuros profissionais sejam capazes de executar tecnicamente, bem como a postura e atitudes éticas que deverão ter em relação às questões ligadas à sociedade, incluindo-se problemáticas ligadas a temas como democracia, sustentabilidade, entre outros.

Nesse sentido, RAYS (1996) afirma: “A ação pedagógica revela sempre uma atitude e uma intenção da prática educativa que se deseja desenvolver, situados num determinado momento histórico, visando colaborar com a formação de um determinado tipo de homem”.

A Pedagogia de Projetos apresenta-se, assim, como uma das possíveis soluções para garantir o gosto das novas gerações de estudantes do Ensino Superior pelo aprendizado de qualidade, e aponta maneiras de colaborar com a formação de profissionais e indivíduos críticos, criativos, tecnológicos, democráticos, autônomos e atuantes, tal qual a sociedade atual requer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Pedagogia de Projetos, conforme demonstra este estudo, vem de encontro às exigências das novas gerações de estudantes do Ensino Superior, a geração Y e, agora também a geração Z. De acordo com o perfil mais tecnológico, inquieto, globalizado e informado desses novos grupos de estudantes, a Pedagogia de Projetos, dentre outras metodologias inovadoras, mostra-se apta a desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de uma maneira na qual o indivíduo atinja os objetivos traçados pela equipe docente do Curso Superior, por meio de sua participação ativa durante cada etapa do projeto. Desse modo, o estudante, apenas mediado pelo professor, aprende a aprender tal qual o pesquisador que procura respostas para suas dúvidas, tornando-se um ser autônomo no que diz respeito à sua forma de aprender.

Do mesmo modo, a Pedagogia de Projetos concorre para uma educação humanitária, pois, através de seus procedimentos, demanda do estudante que o mesmo trabalhe em grupos, e que assim aprenda a ouvir e a ser ouvido, que aprenda a respeitar, que seja democrático, que

acolha as diferenças como forma de enriquecer o aprendizado.

Pode-se afirmar que a prática metodológica em questão se apresenta positivamente em relação aos novos perfis de estudantes do Ensino Superior. Os inquietos e tecnológicos jovens têm aí a chance de atuar, de aprender e ensinar, numa troca democrática, tal qual a sociedade quer.

## REFERÊNCIAS

- CERBASI, G.; BARBOSA, C. Mais tempo mais dinheiro: estratégias para uma vida mais equilibrada. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2009.
- CLARO, J. A. C. et al. Estilo de vida do jovem da "Geração Y" e suas perspectivas de carreira, renda e consumo. In: Seminários em Administração - SEMEAD. 2010. São Paulo. Anais... São Paulo: FEA/USP, 2010.
- COMAZZETTO, L. R. et al. A Geração Y no Mercado de Trabalho: um Estudo Comparativo entre Gerações. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 36, n. 1, p. 145-157, mar., 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932016000100145&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000100145&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19.01.2019.
- DICECCO, V. Hey! What's the matter with kids today? Or Managing today's cross-generational workforce. 2006. Disponível em: <[http://www.sgia.org/feature\\_articles/kids\\_today\\_dicecco.htm](http://www.sgia.org/feature_articles/kids_today_dicecco.htm)>. Acesso em: 20.01.2019.
- FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. Aprendizes do futuro: as inovações começaram! Brasília(DF), 1997. Disponível em: <http://mathematikos.psi-co.ufrgs.br/textos/aprender.pdf>. Acesso em: 20.01.2019.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. et al.. Aprendendo com as inovações nas escolas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre(RS): Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_.; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MITCHELL, S. How to Talk to Young Adults. American Demographics, v. 15, n. 4, p. 50-54. 1993.
- NETO, E. S.; FRANCO, E. S. Os docentes e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. Revista de Educação do COGEIME, v. 19, n. 36, p. 9-25. 2010.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento da ação pedagógica. Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo(RS), v. 3, n. 1, p. 111-123, 1996.



# DEFICIÊNCIA AUDITIVA: NOVOS DESAFIOS RUMO À INCLUSÃO

Simone Fante Mendes da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo abordará o tema deficiência Auditiva, seus graus, conceitos e evolução ao longo do tempo. Serão colocados em questão as dificuldades, reflexões e desafios por parte dos educadores em planejar suas práticas pedagógicas no dia a dia, no grupo escolar e na sociedade. Também é exposto nesse artigo, entre outros aspectos, novas habilidades, estímulos e possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência auditiva. Todos estes tópicos embasados numa visão inclusiva.

**Palavras-chave:** Deficiência Auditiva; Inclusão; Educação.

## ABSTRACT

The present article will address the theme Auditory deficiency, its degrees, concepts and evolution over time. The difficulties, reflections and challenges on the part of the educators in planning their pedagogical practices in the day to day, in the school group and in the society will be put into question. Also discussed in this article, among other aspects, are new skills, stimuli and learning possibilities of students with hearing impairment. All these topics are based on an inclusive vision.

**Keywords:** Auditory Deficiency; Inclusion; Educa-

tion.

## INTRODUÇÃO

A escolha deste tema reporta-se à importância da reflexão sobre uma inclusão, assunto da atualidade, apresentando as particularidades, as dificuldades da criança, da família e dos educadores em direcionar um trabalho consciente e significativo ao deficiente auditivo.

O aluno deficiente auditivo apresenta necessidades específicas que, via de regra, exige serviços ou auxílios especiais de educação, para o seu atendimento apropriado. Como educadores, devemos repensar a forma como recebemos um aluno portador de deficiência e esta obra abrangerá pontos essenciais na trajetória de uma proposta pedagógica mais eficaz o beneficiário. Portanto, é essencial uma educação especial compensatória, que parta da individualidade do educando, de suas carências e de suas potencialidades. Sem contar que, por trás de um aluno deficiente existe uma família, repleta de dúvidas e angústias e, que, portanto, merece atenção e participação intensiva no colégio. O elo entre a escola e a família, nessa situação é um ponto muito importante para benefício do desenvolvimento harmonioso da criança.

Abordar este tema transcende o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Des-

---

1 - Professora de Educação Infantil da rede Municipal. Licenciada em Pedagogia; Pós-Graduação em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos.

ta forma, com esse artigo se pretende desenvolver nos educandos e familiares o espírito de garra, perseverança, dedicação, amor e afeto. Com estes sentimentos será possível a criação de vínculos e conseqüentemente a formação de confiança e autoestima da criança com relação ao adulto. Desta forma a criança se sentirá capaz de aprender e de participar ativamente da sociedade. De forma a desvendar a problemática e os fundamentos práticos e teóricos desta temática e de atingir os objetivos desta obra, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, enfatizando vários teóricos renomados que se destacaram nos estudos sobre o assunto, contribuindo com a aprendizagem e a elaboração do artigo.

O enriquecimento desta pesquisa baseia-se na busca de propostas inovadoras para o bem-estar e a construção do conhecimento dos alunos portadores de deficiência, a busca através de artigos e propostas práticas que deram certo em sala de aula também fazem parte desta obra, ilustrando como é possível interagir os alunos com atividades em que todos possam participar, havendo colaboração mútua entre os integrantes do grupo.

Considera-se importante estudar este assunto já que é papel da educação e função docente proporcionar ensino e integração aos alunos em condição de igualdade, tratando de assuntos de ordem pedagógica bem como estimular os assuntos de temas transversais, aqui no caso, promover os valores básicos de solidariedade, colaboração, troca e respeito nas relações humanas.

O conceito de Deficiência avançou através dos tempos, desde a Antiguidade até os dias de hoje, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que direcionou os direitos dos alunos portadores de igualdade aos portadores de deficiência ao ingresso escolar com atendi-

mento especializado, capaz de contribuir para o seu desenvolvimento físico e mental com respeito e igualdade.

Neste cenário, faz-se necessário uma mudança de Paradigmas, pensarmos em novas alternativas e intervenções pedagógicas para atingir este número de crianças que vem crescendo a cada dia com novas necessidades e exigências das famílias inclusive, cada vez mais participativas e presentes no processo de inclusão de seus filhos na vida social.

Tais mudanças devem estar presentes através de reflexões em todos nós Educadores. A busca pelo saber será sempre um aliado do Educador, aspecto gerador de parcerias e espaços que fomentem o desejo de mais saber, que nos levam a novos caminhos e conquistas humanas com o objetivo de proporcionar a aprendizagem, de fato, significativa tanto para nós como para os nossos alunos.

O papel do Educador no processo de inclusão dos alunos com deficiência auditiva é essencial e decisivo. Dependendo como este aluno é recebido no grupo seu desenvolvimento será produtivo ou não. O trabalho do professor especializado depende, fundamentalmente, da utilização do método, de recursos especiais, para o desenvolvimento e aquisição da linguagem e da fala, pois é necessário que o educador esteja preparado para ensinar as crianças com deficiência e também para despertar a vontade, a curiosidade em aprender do mesmo modo como ocorre com os demais alunos.

Neste sentido, o enfoque adotado nesta obra privilegiará a valorização de uma educação inclusiva, buscando conscientização de que o respeito às diferenças faz a diferença. Atualmente fala-se muito em inclusão. Muitos alunos com deficiência ingressam em escolas regulares, sentem dificuldades em relacionar-se e em de-

envolver-se, por outro lado, nota-se o despreparo dos profissionais da instituição em executar uma metodologia adequada a esta clientela.

Com base nestas considerações, alguns questionamentos surgem para serem respondidos e esclarecidos no decorrer do embasamento teórico. Um deles é: Quais as causas e as intensidades da deficiência auditiva? Outro: Os professores e as instituições estão preparados para acolher o deficiente auditivo num processo de inclusão? E ainda: Quais as metodologias mais adequadas a serem adotadas em benefício da criança portadora de deficiência auditiva? Ou: Qual a importância de se discutir juntamente a família novas possibilidades de envolvimento e participação destes alunos no contexto escolar? Por fim: Os Educadores estão dispostos a se atualizarem para atender de forma integral o seu aluno deficiente auditivo?

## 1. Referencial teórico

A deficiência auditiva consiste numa patologia do mecanismo auditivo. A organização Mundial da Saúde (OMS) indica que 2% da população mundial têm problemas auditivos, que podem ser congênitos (ocorrem na gravidez ou no parto) ou adquiridos.

As principais causas da deficiência congênitas são hereditárias, produzidas por viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose) ou ingestão de medicamentos Oto tóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez.

Já as principais causas da deficiência auditiva adquirida acontecem quando existe uma predisposição genética (otosclerose), meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons como explosões e viroses, por exemplo.

Desde muito cedo, ainda quando bebê é impor-

tante um olhar atento aos estímulos tanto por parte dos pais como por parte dos educadores. Verificar o processo de desenvolvimento da fala e dos reflexos tornam-se aspetos fundamentais para tentar perceber quando algo de diferente está acontecendo.

O quanto antes for detectado esta deficiência melhor e mais rapidamente se pode direccionar um tratamento específico com um profissional especializado. Existem vários tipos de deficiências auditivas. O limiar tonal normal vai até 20 decibéis e podem ser classificados como:

**a) Deficiência auditiva leve:** Quando o rebaixamento do limiar auditivo chega até 40 decibéis. Neste caso, a criança que apresenta esta perda não tem queixa alguma, ou seja não percebem que têm o problema devido a pouca alteração na audição. O aluno pode apresentar uma certa dificuldade em atividades como ditado, pode se mostrar distraído ou disperso em alguns momentos, ou apresentar dificuldades em atividades em que o tom da voz seja diminuído, por exemplo numa brincadeira de telefone sem fio. O aluno com perda auditiva leve pode ainda apresentar troca de letras na fala ou na escrita. É importante saber que esta perda de audição não o impede de adquirir linguagem oral.

**b) Deficiência auditiva moderada:** Quando o rebaixamento do limiar auditivo vai de 45 dB a 70 decibéis. Neste caso, esse aluno pode apresentar problemas articulatorios ou linguísticos, já que essa perda compreende a área de percepção da fala. Esses alunos podem apresentar maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos, por exemplo: um ditado feito em lugar de muito barulho. Entretanto, podem apresentar grandes benefícios com o uso do Aparelho Auditivo e

ser participantes de uma terapia fonoaudiológica. A família também desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do aluno com deficiência auditiva e deve participar de reuniões sempre que o professor solicita. O educador também estabelecer algumas atividades para serem feitas em casa, com o auxílio dos familiares.

**c) Deficiência auditiva severa:** Quando o rebaixamento do limiar vai de 75 dB a 85 dB.

**d) Deficiência auditiva profunda:** Quando o limiar auditivo é superior a 85 dB. Quando se atinge o nível de 90 dB, alguns autores consideram nível de surdez.

## 2. O deficiente auditivo e sua integração na sociedade

A trajetória dos portadores de necessidades especiais foi influenciada por muitos eventos, circunstâncias e fatos históricos. O conceito de deficiência avançou através dos tempos. Na antiguidade, a sociedade via os portadores de necessidades especiais como diferentes incapazes e inferiores. Já no início da era cristã, os romanos asfixiavam as crianças que não fossem perfeitas. Na Grécia antiga, os gregos escondiam ou sacrificavam os portadores de deficiência. Contudo, a sociedade evoluiu em relação a estes pensamentos frente a questão da deficiência que passaram a ser mais aceitas, e a convivência com as diferenças se tornou realidade. O preconceito diminuiu embora existam resistências em vários segmentos.

Oficialmente, o atendimento aos portadores de deficiência teve início em 12 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro, quando Dom Pedro II fundou o Imperial dos Meninos surdos-mudos. Hoje, o paradigma educacional mais avançado

é aquele que reivindica o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas organizações escolares e demais ambientes de vida escolar, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes.

A igualdade deve ser exigida, quando as diferenças inferiorizam as pessoas, mas as diferenças não podem ser negadas; há que se atender as peculiaridades das pessoas, dos alunos, para que possa pleitear uma sociedade e uma escola justa, dentro dos padrões de uma vida decente e digna. (SANTOS, 1999)

A Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). O direito ao Atendimento Educacional Especializado, previsto nos artigos 58, 59 e 60 da Lei 9394/96 (LDB) e na Constituição de 1988, não se confunde com atendimento clínico e muito menos com reforço à escolaridade. Nesse atendimento os alunos aprendem com professores especializados o que é necessário para que possam eliminar ou atenuar barreiras que os impedem de conseguir um bom desempenho escolar ao cursarem o ensino comum: Libras, Braille e outros conteúdos específicos do público-alvo da Educação Especial.

A Lei n 10.436 de 24 de abril de 2002, assinada por Fernando Henrique Cardoso, dispõe sobre a Língua de Sinais (Libras) e das seguintes providências para facilitar a comunicação das pessoas com deficiência auditiva:

**Art. 1** – É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados, em que

o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema de transmissão de ideia e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

**Art. 2º** – Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

**Art. 3º** – As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

**Art. 4º** – O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipal devem garantir a inclusão de cursos de formação de educação Especial, de fonoaudiologia, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libra), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

### 3. A Escola e a Deficiência auditiva

A escolarização do aluno deficiente auditivo no ensino regular, convivendo com companheiros ouvintes, deixa hoje de ser uma prática a que se recorre por falta de atendimento escolar especializado, para ser uma recomendação, uma indicação de pessoas especialistas. O êxito na assimilação da criança deficiente auditiva pela escola comum envolve orientação adequada, preparação e compromisso por parte dos administradores escolares, dos professores de

classes regulares, do pessoal de apoio, dos pais e companheiros ouvintes à filosofia dessa corrente que visa a normalização.

São essas as três alternativas que se oferecem para a escolarização do deficiente auditivo: (a) integração, quando ingressa no sistema escolar em classes especiais, onde vai ser preparado para cursar o ensino regular; (b) segregação, quando se recebe educação especial para sua deficiência, em escola organizada para o atendimento especializado; e (c) assimilação, que propõe educar o deficiente auditivo entre ouvintes, com uma reabilitação auditiva acompanhada a vida escolar do aluno. Quando se fala na recepção de um aluno portador de deficiência auditiva, deve-se pensar na importância de uma equipe multidisciplinar e na interdisciplinaridade. A inclusão escolar é um processo de adequação das escolas públicas e particulares (em parceria com as famílias, os alunos e a sociedade) para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, independente de etnia, gênero, idade, situação socioeconômica, deficiência e; oi necessidade específica. Para isso, as instituições de ensino precisam adaptar suas instalações físicas; dispor de recursos técnicos de comunicação como, por exemplo, intérprete da Língua Brasileira de Sinais tendo em vista que segundo a Lei Federal n 7.853/89, não se pode recusar a matrícula de alunos com deficiência.

Cada aluno tem forma e ritmo de aprendizagem diferentes que são respeitados em uma sala de aula inclusiva, proporcionando aos professores o desenvolvimento de habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada um. (MIGOTTO, 2010, p.4)

A Educação de deficientes tem sido objeto de profundas discussões nas últimas décadas. A ruptura com a educação especial, além das

exigências legais para a adoção da inclusão, trouxe novas inquietações para a qualidade de ensino e aprendizagem. Incluir alunos surdos nas classes regulares requer pensar também em um projeto político pedagógico adaptado e apropriado a suas necessidades, a sua situação linguística.

Em decorrência da falta de habilidades comunicativas, a aquisição da linguagem escrita tem sido motivo de grande preocupação para os educadores da área da surdez. A aquisição da Língua Portuguesa não será natural e espontânea, deverá ser ensinada, porém, esse aprendizado da segunda língua só será significativo se o aluno surdo já dominar sua primeira Língua natural : Libras.

Os municípios estão tentando implantar a inclusão dos alunos surdos e encontrando desafios para a escolha de diretrizes adequadas para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Santos (2005) sugere caminhos e possibilidades para mudanças do projeto político pedagógico como: implantação de salas de recursos no contra turno da aula, formação de Libras para professores e pais; formação continuada para professores das classes regulares e salas de recursos; inserção de intérpretes nas classes regulares e formação dos pais em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva.

As salas de recursos compostas por um instrutor surdo e uma professora de Língua Portuguesa garantem a especialidade da deficiência enquanto aprendizagem. Suas ações, além do ensino de Libras, devem estar articuladas com os conteúdos trabalhados nas classes regulares.

Realizar projetos de Libras nas unidades escolares torna-se muito importante para a multiplicação dessa língua aos alunos ouvintes e à

comunidade. Os professores encontram muita dificuldade em ministrar aulas inclusivas devido à falta de formação específica nesta área. Os municípios devem proporcionar cada vez mais a formação continuada, para que, de fato os professores assegurem as adaptações curriculares necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos portadores de deficiência auditiva.

Seguem abaixo algumas dicas para o professor quando tiver alunos com deficiência auditiva:

- I. O melhor lugar para o aluno sentar é no meio da sala, longe das barreiras arquitetônicas como: paredes ou janelas, e à frente;
- II. O professor deve se policiar para não falar de costas para os alunos, enquanto escreve na lousa, pois prejudicará a leitura labial do aluno com deficiência auditiva
- III. Fale em tom de voz audível, sem gritar e articulando bem as palavras, sem exageros;
- IV. Para os professores do sexo masculino: evitem barbas, bigodes e cavanhaques que possam prejudicar a leitura labial;
- V. Se o aluno fizer terapia fonoaudiológica, é importante manter contato com a terapeuta, por telefone, relatórios ou pessoalmente para trocarem informações sobre o desenvolvimento do aluno.

#### **4. Processo de alfabetização do aluno com deficiência auditiva**

Escrever não é um estado, mas um processo que se inicia cedo, mas não termina nunca. O processo de aquisição da escrita somente ocorrerá a partir do momento que o aluno entender a construir o significado da função da escrita e sua representatividade no meio social. Ou seja, ele alcançará o domínio desta quando perceber

que o ato de escrever é funcional e necessário para a sua vida, pois é uma forma de comunicar-se e expressar vontades, necessidades, informações, etc.

As hipóteses (ideias) construídas fora do padrão convencional da escrita são erros construtivos, ou seja, são importantes para a reflexão e a aprendizagem, e aproximam cada vez mais o aluno da escrita convencional. A alfabetização de alunos com deficiência auditiva, em nada se diferencia da alfabetização de um aluno ouvinte, visto que ele se utilizará de pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita.

Sendo assim, o aluno que apresenta deficiência auditiva não necessita de adaptações curriculares, ou mesmo da utilização da Língua Brasileira de Sinais. Para este aluno, não existem práticas educacionais diferenciadas, devemos oferecer oportunidades de construção da leitura e escrita, utilizando as pistas auditivas como apoio. A seguir, algumas dicas para auxiliar o professor na alfabetização de alunos com deficiência auditiva:

- I. Utilização da escrita na interação simultânea professor; aluno;
- II. Escolha prévia de textos, de acordo com a competência da linguística dos educandos;
- III. Apresentação de referências relevantes sobre o texto antes de sua leitura (contexto histórico, enredo, personagens, localização geográfica, biografia do autor, etc.);
- IV. Utilização de metodologias que incluam atividades de diferentes tipos, como pesquisa, projetos, oficinas, visita, etc.;
- V. Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, dos conhecimentos que o aluno já possui como ponto de partida;
- VI. Interpretação de textos mediante o uso de material plástico (desenho, pintura

e murais) ou cênico (dramatização e mímica);

VII. Exploração do vocabulário e da estrutura do texto (decodificação de vocábulos desconhecidos, por meio de emprego de associações e analogias);

VIII. Trabalhe com textos de memória, como parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, etc.

#### **4.1 A Linguagem da pessoa com deficiência auditiva**

A comunicação da pessoa com deficiência auditiva e suas formas de linguagem podem influenciar em seu modo de pensar, de compreender e de aprender. O fato de uma pessoa possuir deficiência auditiva não significa que ela seja muda. A linguagem está relacionada a diversas questões inerentes à pessoa com deficiência auditiva, como a oralidade (a fala), a leitura labial, o bilinguismo e os tratamentos adequados, que podem facilitar a inclusão.

A aprendizagem e linguagem caminham juntas. A faltada capacidade de falar acarreta a uma criança com deficiência auditiva um deficit no seu desenvolvimento cognitivo, na aprendizagem e na interação social. Ainda exista uma lacuna entre o indivíduo com deficiência e o ouvinte, devido a uma espécie de falha nas trocas de informações durante a comunicação. Por ocasião dessa deficiência fonoarticulatória, o indivíduo afasta-se, isola-se, deixando de ter convívio social. (STUDART, 2011, p.15)

É importante lembrar que mesmo a criança com perda auditiva leve, pode ter sérias consequências no desenvolvimento da fala, da linguagem e no rendimento escolar. Muitas crianças com deficiência auditiva conseguem falar de maneira inteligível, utilizando o resíduo auditi-

vo e a leitura de lábios. Alguns fatores são determinantes para o desenvolvimento da fala e linguagem, como quantidade de resíduo auditivo; a realização de terapia fonoaudiológica e o envolvimento dos pais. A união das linguagens gestual e oral parece ser a opção que oferece maior ganho e funcionalidade à pessoa, garantindo maior autonomia ao sujeito, seja nos estudos, no trabalho ou nas relações sociais.

É importante estarmos cientes de que a linguagem de uma pessoa com deficiência auditiva é um processo lento e gradual. Cabe à escola, à família e aos profissionais envolvidos oferecer recursos para um adequado processo de aprendizagem. A linguagem deve ser vista sempre como um instrumento de inclusão social, que precisa ser estimulado, independentemente da maneira com a qual o usuário melhor se adapta. O importante é garantir a todos o direito de se comunicar. (STUDART, 2011, p.16)

## **5. A participação da família no processo de inclusão social**

A participação é um elemento essencial para a inclusão social. O homem só se mantém em sociedade pela necessidade, pela ação conjunta, para criar condições de sobrevivência.

A percepção e a participação da família são fatores de inestimável valia para o processo educacional e de integração do deficiente auditivo e para tal, o serviço social traçou a seguinte estratégia de ação em dois tempos: primeiramente, aconselhamento ou reflexão, para motivar e conscientizar os familiares, particularmente os pais, da necessidade de aceitar, sem reservas, o filho deficiente; e depois respeitar suas limitações pessoais e amá-lo como ele é, tornando-o amado pelos irmãos, recusando-se a vê-lo pela ótica preconceituosa da sociedade.

A principal colaboração é seguir as instruções dadas pelo terapeuta, de como agir com a criança no lar, quando ela adquire os rudimentos das linguagens e as primeiras atitudes de um comportamento oral. A participação efetiva da família altera sua própria dinâmica e é retratada pela atenção e oportunidade de expressão dada à criança, como também pela forma como ela é considerada membro importantíssimo e participante da vida familiar.

As famílias, especialmente os pais, vão exercer um papel preponderante na difícil socialização do deficiente auditivo. Ela deve criar condições favoráveis à expansão da personalidade da criança, diversificando o seu contato social. A tentativa de comunicação dos pais com o filho é muito importante, mesmo que inicialmente não se entendam. A criança, entretanto, aos poucos vai compreendendo o esforço dos pais e também se esforçará para que se estabeleça uma comunicação satisfatória.

É importante também que os pais desenvolvam na criança a independência do surdo, encorajando-o a tomar iniciativas e praticar sozinho os hábitos de higiene, incentivando naturalmente a convivência social.

Na escola, a participação deve ser constante, deve ser medida pela assiduidade e pela prestação dos pais em comparecer às convocações da instituição para entrevistas, reuniões ou para algum comunicado pessoal e urgente sobre problema do aluno. Os pais devem estar abertos às orientações dos educadores ou profissionais no ambiente escolar. O elo deve estar em evidência para benefício e melhor desenvolvimento do aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como se pode observar, defender uma escola inclusiva para portadores de deficiência auditi-

va não tem como objetivo normatizá-los, mas proporcionar uma escola que reflita sua situação sociolinguística; uma escola inclusiva, mas que usa a sua língua, que reflita sua condição de diferente. Os alunos surdos têm direito à escola, mas também tem direito de aprender, acesso não é suficiente sem qualidade de ensino.

O melhor caminho é ampliarmos, nas nossas ações cotidianas, o conceito universal de solidariedade como práxis vivencial. É importante revermos nossas crenças, criarmos meios mais dinâmicos, reconstruirmos nossos olhares sobre a realidade. Com isso, podemos aprender e ensinar conhecimentos mais pertinentes, contextualizados, conectados, dependendo da situação.

Encontramos muitos desafios onde, ou estagnamos ou enfrentamos, revendo nossas posturas e construindo novas competências para um projeto bilíngue de educação inclusiva de qualidade. Aos educadores cabe, enfim, trabalhar em prol do ser humano e propor o desenvolvimento, com novos pensamentos e espírito de mudança, de busca para a melhoria de sua prática pedagógica. Perceber que existe a diferença, porém fazer algo para trabalhar e transformar esta diferença em troca com união profissional, respeito ao próximo abrindo caminhos para a atuação do portador de deficiência auditiva no grupo de forma participativa com carinho e ao mesmo tempo firmeza nas atitudes.

A amorosidade no trato com as crianças portadoras de deficiência auditiva, proporciona laços de aceitação, amplia as possibilidades de percebermos as limitações, aceitando-as e compartilhando-as. Fazer da afetividade um de nossos recursos para a obtenção de novas capacidades, buscando sempre o aprender no tempo do fazer e se comunicar. Todos têm o direito de exteriorizar suas capacidades.

## REFERÊNCIAS

- BEAUCLAIR, João - Revista Direcional Educador - "Inclusão: Aprendizagem e Novos Paradigmas – Roteiro de reflexões", 2008.
- CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A Educação do Deficiente Auditivo, Escola – Família – Comunidade. São Paulo, 1981.
- GIOVANI, Priscila de – Revista Ciranda da Inclusão - "Caminhos e possibilidades para a inclusão de surdos, 2010.
- GODINHO, E – "Surdez e Significado". São Paulo, Editora Cortez, 1982.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér – Revista Direcional Educador- "O Direito à igualdade e a diferença na escola", 2008.pg.16.
- MIGOTTO, Leandra – Ciranda da Inclusão – "União de Educadores, possibilidades de inclusão", 2010, pg. 05
- STUDART, Elaine – Ciranda da Inclusão- "A Linguagem da pessoa com deficiência Auditiva", 2011, pg.15.

# Normas para publicação de trabalhos

A Comissão Editorial da Revista **Educação Integral** do grupo Educacional Ineq torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo de 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);
2. Resumo em inglês ou espanhol;
3. Palavras-chave: até cinco;
4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2 cm;
5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadro, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos;
6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;
7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multi-meios, disponíveis no site [www.abnt.org.br](http://www.abnt.org.br);
8. Os textos encaminhados à Comissão Editorial da Revista Educação Integral do Grupo Educacional Ineq serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerência textual, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;
9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;
10. Os Autores que tiverem trabalhos publicados terão acesso ao arquivo digital da Revista Educação Integral, não sendo pagos direitos autorais;
11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;
12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;
13. Informações sobre o periódico podem ser solicitados aos editores, no Núcleo de Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas do Grupo Ineq ou via e-mail;
14. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para o endereço: [educacaointegral@ineq.com.br](mailto:educacaointegral@ineq.com.br) com o devido comprovante de pagamento do artigo. **Não enviaremos para revisão, antes de identificar o pagamento.**

# INVISTA EM SUA FORMAÇÃO

- ✓ CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO
- ✓ APERFEIÇOAMENTOS
- ✓ SEGUNDA LICENCIATURA
- ✓ EXTENSÕES UNIVERSITÁRIAS



**INEQ**  
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

[www.ineq.com.br](http://www.ineq.com.br)

☎ (11) 3218-0088 / 3932-0088 / 3496-4862

☎ (11) 94709-3959

**NOVO CURSO**

# GRADUAÇÃO EM GASTRONOMIA

VENHA PARA

**FAEP**



Ensino  
**MASTER**  
que te torna  
**CHEF**

☎ (11) 2771-5080 | 📞 (11) 95031-7539

📍 Rua Cordeiro da Silva 165 - Parada de Taipas

[faculdadespaulistanas.edu.br](http://faculdadespaulistanas.edu.br)

