

**PESQUISA
EM
EDUCAÇÃO:
Construindo caminhos**

**Maria Gessi-Leila Medeiros
Zélia Maria Carvalho e Silva
Maria do Carmo Alves do Bomfim
Organizadoras**

GARCIA
EDIZIONI

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
construindo caminhos



Maria Gessi-Leila Medeiros
Zélia Maria Carvalho e Silva
Maria do Carmo Alves do Bomfim
Organizadoras

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: construindo caminhos



2018

Comitê Científico:

Profa. Dra. Eliana Freire do Nascimento
Profa. Dra. Liana Cardoso Andrade
Profa. Dra. Maria Gessi Leila Medeiros
Prof. Me. Francisco Robert Bandeira Gomes da Silva
Prof. Me. Renato Souza do Nascimento

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: construindo caminhos

© Maria Gessi-Leila Medeiros • Zélia Maria Carvalho e Silva
Maria do Carmo Alves do Bomfim

1ª edição: 2018

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Reprodução e Distribuição

Editores Garcia

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P472 Pesquisa em educação: construindo caminhos / Maria Gessi-Leila Medeiros, Zélia Maria Carvalho Silva e Maria do Carmo Alves do Bomfim, organizadoras - São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

384 p.

ISBN: 978-85-5512-451-8

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Educação Infantil. I. Medeiros, Maria Gessi-Leila. II. Silva, Zélia Maria Carvalho e. III. Maria do Carmo Alves do Bomfim. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

APRESENTAÇÃO	9
EDUCAÇÃO POPULAR E CONHECIMENTO TRANSGRESSOR: ALTERNATIVAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE <i>Maria do Socorro Pereira da Silva</i> <i>Maria do Carmo Alves do Bomfim</i>	15
ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL <i>Ivoneide Pereira de Alencar</i> <i>Geraldo Caliman</i>	33
CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: TRILHAS CONVERGENTES <i>Maria Gessi-Leila Medeiros</i> <i>Danyelle Bandeira de Melo</i> <i>Alessander Mendes do Nascimento</i>	43
DO DIREITO À EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO DE DIREITO: OS CONTORNOS DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO NO BRASIL <i>Suely Barbosa de Moura</i> <i>Marcio Rodrigo Silva dos Santos</i>	61
O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE 4º E 5º ANOS DO NÍVEL FUNDAMENTAL DA REDE PRIVADA EM TERESINA – PI: EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS <i>Ana Maria do Nascimento</i>	79

A ATUAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DEPRESSIVAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	97
<i>Ítala Rivane Santos Cardoso Rafaela Coêlho Sá</i>	
A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS E O COMBATE À POBREZA DOS EDUCANDOS: DESVELANDO OS PROJETOS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (SEMEC)	117
<i>Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha Maria Gessi-Leila Medeiros</i>	
CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOB AS DIMENSÕES AFETIVAS, PSICOSSOCIAIS E COGNITIVAS EM CAXIAS – MA	135
<i>Joselma Coelho Lima Rosária Mary Gonçalves Coelho Sandra Cristina Moraes de Souza</i>	
A INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE OS IMPACTOS DA LEI 11.274/2006	147
<i>Larisse Aquino Cardoso Suênya Marley Mourão Batista</i>	
MOVIMENTOS CORPORAIS NAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	165
<i>Jackeliny de Andrade Lessa Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa</i>	
O PAPEL DO EDUCADOR DIANTE DAS MANIFESTAÇÕES SEXUAIS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	183
<i>Josiane Rodrigues de Sousa Maria Daíse de Oliveira Cardoso</i>	
AS DIFICULDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE TERESINA – PI	201
<i>Francisca Gomes Viana Leite Suênya Marley Mourão Batista</i>	

- A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA – PI** **219**
Cintia Barbara Lira da Costa
Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa
- A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES** **237**
Maria da Conceição Alves de Oliveira
Maria Gessi-Leila Medeiros
Zélia Maria Carvalho e Silva
- O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE** **257**
Cícera Pereira de Abreu
Maria Gessi-Leila Medeiros
- ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA DOCENTE** **277**
Maria José Carvalho Silva
Maria Gessi-Leila Medeiros
Rejânia Rebêlo Lustosa
- A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE** **297**
Samara Lopes da Silva
Maria Gessi-Leila Medeiros
- AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NA PERSPECTIVA DOCENTE** **317**
Virgianni Caroline Leal da Silva Andrade
Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa
- O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS** **335**
Mayara Monte Lima
Luiza Maria Ferreira de Oliveira

**A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS DOCENTES** **353**

Hilcélia Silva Rocha

Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa

Maria Gessi-Leila Medeiros

SOBRE OS AUTORES **373**

APRESENTAÇÃO

“Tempo virá em que uma pesquisa diligente e contínua esclarecerá aspectos que agora permanecem escondidos... Tempo virá em que os nossos descendentes ficarão admirados de que não soubéssemos particularidades tão óbvias a eles... Muitas descobertas estão reservadas para os que virão, quando a lembrança de nós estiver apagada. O nosso universo será um assunto sem importância, a menos que haja uma coisa a ser investigada a cada geração... A natureza não revela seus mistérios de uma só vez”.
Sêneca, *Problemas Naturais*, Livro 7, Século I.

Esse pequeno trecho de uma obra de Sêneca, selecionado como epígrafe deste prefácio, é bastante oportuno para a proposta deste livro, cujo empreendimento consiste em consubstanciar pesquisas relacionadas às mais diversas especificidades que a educação produz.

Nesse sentido, os estudos aqui expressos apresentam pesquisas materializadas em âmbito educacional, apresentando seus objetos de investigação por meio de uma linguagem acessível permeada pelos dispositivos metodológicos pertinentes aos tipos de análises realizadas.

Considerando os ensinamentos de Sêneca – quando ele diz que “[...] o nosso universo será um assunto sem importância, a menos

que haja uma coisa a ser investigada a cada geração...” –, este livro torna vivo e significativo o universo da educação, visto que traz investigações extremamente relevantes para o contexto atual, pois compreendemos que a pesquisa, além de ser uma das melhores possibilidades para a produção de conhecimento, é o fundamento para a revolução científica, tecnológica e cultural.

Assim, realizar pesquisa, entre as variáveis que emergem deste cenário, significa anunciar “[...] aspectos que agora permanecem escondidos”, subsidiando-os com referências e dados produzidos do mundo real, ou das margens que são espelhos do mundo. Significa também fazer questionamentos, reflexões, análises, deduções, implicações... Significa buscar novos saberes a partir dos já existentes e atravessar novas veredas... Significa contemplar o mundo e conceber o “novo” – sem véu, socapa ou manto ideológico.

Com base nessa perspectiva, o capítulo inicial, intitulado **Educação popular e conhecimento transgressor: alternativas para formação docente**, de Maria do Socorro Pereira da Silva, investiga a produção de um conhecimento contra-hegemônico originário de uma prática educativa comprometida com uma formação docente libertadora, considerando a concepção de Educação Popular e a contribuição desta na trajetória formativa de educadores populares que atuam como docentes no ensino superior.

O capítulo seguinte, **Adolescente em conflito com a lei: a complexa relação entre as medidas socioeducativas e o processo de reintegração social**, de Ivoneide Pereira de Alencar e Geraldo Caliman, constitui-se em um estudo de caso múltiplo que se propõe a investigar a relação entre a medida socioeducativa de internação desenvolvida no Centro Educacional Masculino (CEM), em Teresina – PI, e o processo de reintegração social do adolescente em conflito com a lei, tendo como fio condutor a condição juvenil.

Maria Gessi-Leila Medeiros, Danyelle Bandeira de Melo e Alessandra Mendes do Nascimento, no capítulo **Cultura de Paz e Educação para a Paz: trilhas convergentes**, discorrem sobre a importância da Educação para a Paz no âmbito da escola pública, buscando responder questões como: qual a importância de estabelecer os conceitos de Cultura e Paz ao longo do tempo? O que é Cultura de Paz? Como a Cultura de Paz surgiu? Cultura de Paz

e Educação para a Paz são a mesma coisa? Essas são algumas das reflexões que fundamentam o referido estudo.

O texto **Do direito à educação à educação de direito: os contornos da obrigatoriedade do ensino no Brasil**, de autoria de Suely Barbosa de Moura e Marcio Rodrigo Silva dos Santos, defende que o direito à educação deve ser compreendido como algo que está além da matrícula nas instituições escolares, onde o aluno permanece por determinado tempo de sua jornada diária, mas com as condições de igualdade e dignidade passível a todos de forma equânime.

O artigo intitulado **O ensino de Filosofia para crianças de 4º e 5º anos do nível fundamental da rede privada em Teresina – PI: educação e representações sociais**, da autora Ana Maria do Nascimento, analisa o ensino de Filosofia para crianças do 4º e 5º anos do nível fundamental de escolas da rede privada em Teresina – PI, com base na compreensão de que uma sociedade só atinge seu desenvolvimento pleno se estiver pautada na ética, na democracia e em atos resultantes de processos reflexivos.

O capítulo **A atuação da equipe pedagógica com crianças depressivas em processo de escolarização**, de autoria de Ítala Rivane Santos Cardoso e Rafaella Coelho Sá Veloso, discute a atuação da equipe pedagógica com crianças depressivas ao longo do seu processo de escolarização, descrevendo os aspectos relevantes da depressão em crianças em idade escolar, a relação entre depressão infantil e escolarização, bem como as estratégias de intervenção que a equipe pedagógica utiliza para lidar com crianças depressivas.

As autoras Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha e Maria Gessi-Leila Medeiros, no capítulo **A garantia dos Direitos Humanos e o combate à pobreza dos educandos: desvelando os projetos educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC)**, analisam se os projetos educacionais desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina – PI asseguram os direitos humanos, verificando se há contribuição efetiva no enfrentamento à pobreza. Além disso, apresentam os projetos educacionais das gerências pedagógicas que visam oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica os direitos humanos, elencando as respectivas ações e estratégias previstas em cada um deles.

O texto **Caracterização dos problemas de aprendizagem na educação infantil: um olhar sob as dimensões afetivas, psicossociais e cognitivas em Caxias – MA**, das autoras Joselma Coelho Lima, Rosíria Mary Gonçalves Coelho e Sandra Cristina Morais de Souza, apresenta uma pesquisa realizada com crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, na qual foi possível estabelecer critérios relacionados à rede de interações sociais.

Na sequência, o capítulo **A inserção da criança de seis anos no ensino fundamental: uma reflexão sobre os impactos da Lei 11.274/2006**, de autoria de Larisse Aquino Cardoso e Suênya Marley Mourão Batista, aborda os impactos da Lei nº 11.274/2006 no que tange ao processo de inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, destacando possíveis soluções aos problemas existentes na adaptação do aluno ao 1º ano deste nível, como também o desenvolvimento adequado do processo de ensino e aprendizagem e suas adaptações de acordo com cada faixa etária.

O capítulo **Movimentos corporais nas atividades da educação infantil**, de autoria de Jackeliny de Andrade Lessa e Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa, expressa a compreensão das autoras acerca de como o movimento corporal contribui para o desenvolvimento das atividades escolares do aluno no referido nível escolar.

A seguir, o texto **O papel do educador diante das manifestações sexuais dos alunos da educação infantil**, das autoras Josiane Rodrigues de Sousa e Maria Daíse de Oliveira Cardoso, trata da investigação realizada em uma escola da rede privada de ensino em Teresina – PI, a qual atende crianças da educação infantil ao fundamental menor, apresentando a análise de como os professores da educação infantil se posicionam diante das manifestações sexuais de alunos entre quatro e cinco anos.

As autoras Francisca Gomes Viana Leite e Suênya Marley Mourão Batista, no capítulo **As dificuldades da prática docente na educação infantil: concepções de professores de Teresina – PI**, trazem os desafios da prática docente na educação infantil na rede municipal de ensino de Teresina – PI, demonstrando como se desenvolve o processo de aprendizagem nesse nível de ensino e quais as estratégias utilizadas pelos professores para enfrentar os referidos desafios.

O texto **A inclusão da criança com necessidade educacional especial: possibilidades e desafios nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina – PI**, das autoras Cintia Barbara Lira da Costa e Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa, discorre sobre a educação inclusiva na rede municipal de educação de Teresina – PI, considerando as concepções dos profissionais da escola sobre inclusão, as dificuldades que emergem desse processo, as metodologias utilizadas e os benefícios decorrentes da inclusão.

As autoras Maria da Conceição Alves de Oliveira, Maria Gessi-Leila Medeiros e Zélia Maria Carvalho e Silva, no capítulo **A alfabetização bilíngue de alunos surdos na educação infantil: concepções de professores**, analisam a alfabetização bilíngue de alunos surdos na educação infantil, com o propósito de conhecer a prática docente na alfabetização de crianças com esse tipo de deficiência.

O próximo capítulo, intitulado **O processo de alfabetização e letramento na educação infantil: um olhar sobre a prática docente**, de autoria de Cícera Pereira de Abreu e Maria Gessi-Leila Medeiros, discute o processo de alfabetização e letramento na educação infantil, apresentando as concepções dos professores acerca da referida temática, as práticas docentes desenvolvidas e as dificuldades encontradas pelos professores no processo de leitura e de escrita.

O texto **Alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil: desafios e perspectivas da prática docente**, de autoria de Maria José Carvalho Silva, Maria Gessi-Leila Medeiros e Rejânia Rebêlo Lustosa, analisa a prática docente voltada para alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil, tendo em vista que um dos maiores desafios para a escola regular baseia-se nas possibilidades do educando e não nas suas limitações, exigindo mudanças na formação e na atualização dos recursos humanos.

O capítulo **A alfabetização na educação infantil: desafios da prática docente**, das autoras Samara Lopes da Silva e Maria Gessi-Leila Medeiros, apresenta como se desenvolve a alfabetização na educação infantil, caracterizando as concepções dos professores acerca do tema, bem como os principais métodos de alfabetização utilizados e os desafios da prática docente alfabetizadora.

As autoras Virgianni Caroline Leal da Silva Andrade e Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa, no capítulo **As dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos na perspectiva docente**, tratam das dificuldades pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos na perspectiva dos professores de escola pública de Teresina – PI, apresentando as concepções dos docentes em relação ao ensino do aluno surdo e as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar o referido aluno.

O capítulo **O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: desafios e perspectivas**, de autoria de Mayara Monte Lima e Luiza Maria Ferreira de Oliveira, tem como escopo discutir os desafios do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, com destaque para a prática docente no contexto desta etapa de ensino em âmbito escolar.

As autoras Hilcélia Silva Rocha, Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa e Maria Gessi-Leila Medeiros, no capítulo **A indisciplina na educação infantil: perspectivas docentes**, apresentam as discussões e as análises de uma pesquisa que versa sobre as dificuldades da prática docente na educação infantil, no que diz respeito à indisciplina escolar, além disso, considerando as concepções da indisciplina escolar junto aos educadores e as dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula.

Com base nas considerações aqui expostas sobre os artigos que compõem a obra, ficam evidentes as valiosas contribuições que este livro pode trazer, tanto para estudantes quanto para professores e pesquisadores da área da educação, de modo que só me resta enfatizar o convite à leitura.

Prof.^a Dr.^a Maria Gessi-Leila Medeiros

EDUCAÇÃO POPULAR E CONHECIMENTO TRANSGRESSOR: ALTERNATIVAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

*Maria do Socorro Pereira da Silva
Maria do Carmo Alves do Bomfim*

Práticas educativas múltiplos lugares do conhecimento

A prática em sentido originário significa ação, trabalho, intervenção, ação-formativa, ação-investigação, ação-participativa, ação na ação. Um ato prático educativo situado em vários lugares de produção do conhecimento. Considerando que os conteúdos que alicerçam nossas concepções de mundo, compreendemos que eles devem partir das experiências práticas e das vivências sociais que atravessam nossas vidas e nossos territórios.

Desse modo, escolhemos como itinerário as experiências sociais e acadêmicas que dão forma e conteúdo a esta investigação sobre a prática educativa da Educação Popular e sua repercussão nos processos formativos dos sujeitos coletivos que se articulam nos movimentos populares nos espaços de lutas sociais anticapitalistas, cujo projeto de educação seletiva e excludente fundamentam os contextos de acesso e de permanência na escola.

A partir dessa perspectiva, entendemos que prática educativa é uma ação coletiva de produção do conhecimento que visa à formação de sujeitos reais, situados histórico e socialmente em experiências concretas de ensino-aprendizagem e produção de novos conhecimentos em espaços escolares e não escolares, considerando conteúdos voltados para a formação de valores e virtudes, que levam ao autoconhecimento, ao interconhecimento, à sociabilidade, à solidariedade e o desenvolvimento de competências para uma formação humana profissional e integral, valorizando os modos de vida, as linguagens, as culturas e os territórios dos sujeitos em formação, garantindo uma educação democrática e uma sociedade humanamente justa.

Nesse sentido, partimos de um conceito de prática educativa que possibilita repensar o ser humano como ser de mudança e de transformação e, como tal, transformador, transgressor das estruturas sociais hegemônicas que engendram novas possibilidades de produção do conhecimento em outros lugares, outras linguagens e outros sujeitos. Henri Lefebvre (1983, p.75) diz que “A história do conhecimento não pode ser relacionada à história abstrata do ‘ser social’, mas à história concreta da prática social”. Portanto, uma produção intelectual séria não pode negligenciar os contextos que dizem das condições e situações sociais vivenciadas pelos sujeitos em processo de formação.

Essa postura exige dos educadores-docentes um projeto de educação para democracia como condição de liberdade para a produção de novos saberes. Isso requer outra postura no exercício da prática educativa e no processo de formação docente-discente. Para isso, é preciso superar o conceito de educação liberal impresso pelo projeto de modernidade eurocêntrico, centrado na divisão de classes. Apesar de não questionar as raízes das desigualdades sociais, John Dewey analisa essa concepção de educação ao contextualizar os estudos históricos da filosofia da educação e sua relação com a educação democrática:

A separação entre educação liberal e educação profissional tem sua origem na Grécia e foi expressamente formulada com base na divisão de classe, a dos que precisavam trabalhar para sobreviver e a dos que não tinham essa necessidade. A concepção de que

a educação liberal, adaptados aos indivíduos da última classe, é intrinsecamente superior ao treinamento servil da primeira refletia o fato de que uma classe era socialmente livre, e a outra, socialmente escrava. (DEWEY, 2007, p. 30).

A educação liberal reafirma o sistema de globalização capitalista, enquanto processo de mundialização das economias nacionais. Esses processos brutais de desenraizamento, de opressão e, mais recentemente, de destituição do Estado democrático, caracterizado pelo regresso do colonialismo, têm feito um movimento de autodestruição dos próprios territórios imperiais, rompendo com as lógicas de opressão e de dominação apenas nos domínios coloniais.

Diante desse contexto, é necessário que os sujeitos políticos exerçam o poder de produzir conhecimento como possibilidade de refazer a estrutura social, política e epistemológica dominante, pois “[...] a estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social.” (FREIRE, 2011, p. 27). É uma tarefa instigante para a produção do conhecimento, sobretudo na atualidade com os debates sobre transição/mudança de paradigmas na produção do conhecimento.

Mais que discutir um paradigma de conhecimento, importamos dialogar sobre as experiências concretas que sustentam a fundamentação teórica dos estudos e pesquisas sobre educação, tanto no campo formal como no campo das práticas educativas dos sujeitos sociais em processo de formação e mobilização social.

Torna-se ainda mais complexa, quando o centro dessa produção científica se concentra sobre os estudos de práticas educativas populares¹ para além das instituições oficiais, que estiveram por séculos fora da lógica acadêmica.

¹ Alguns estudos caracterizam essa prática educativa como educação informal, não escolar, social. Neste estudo, preferimos articular essa prática educativa ao popular, como expressão que se refere ao meio popular, originárias nas classes populares em lutas populares, marcada pela disputa das classes populares por um projeto popular democrático de sociedade, por isso o termo popular em nossa perspectiva é um terreno de experiências, vivências e de ações formativas que estão ligadas as lutas do povo, e que por isso precisa ser ocupado, retomando seu sentido de povo, de lutas, de transformação, de projeto de sociedade.

Nesse sentido, nos inspiramos nos estudos pós-coloniais, indagando sobre quais as possibilidades de produzir teorias do conhecimento nos territórios colonizados depois de cinco séculos de extrativismo cognitivo e epistemicídio eurocêntrico? Ou ainda, se é possível pensar um conhecimento transgressor para uma educação libertadora enfrentando a hegemonia do paradigma tradicional? É possível aprender com os conhecimentos populares? Esse itinerário de investigação coloca como centralidade a importância de pensar uma prática educativa situados nos paradigmas emergentes como forma de dar visibilidades aos conhecimentos que foram – e são – invisibilizados, silenciados e, por vezes, inferiorizados e invalidados como teorias e como ciência, sendo considerados apenas uma forma de conhecer.

Educação popular e movimentos sociais na prática educativa da Escola de Formação Quilombo dos Palmares

A Educação Popular nasce da própria contradição gerada pelas desigualdades do projeto de educação da modernidade que tem afirmado a supremacia do paradigma hegemônico de conhecimento e de ciência tradicional com repercussão no modelo dominante de sociedade. Essa prática educativa hegemônica tem sido predominante na constituição da escola pública brasileira e, por vez, tem se afirmado contra os próprios sujeitos presentes nos espaços educativos formais.

Diante desse contexto, a prática educativa da educação popular assumida pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) evidencia as contradições da escola formal. Ao mesmo tempo que educa os sujeitos coletivos que atuam nos movimentos sociais para a disputa política da concepção de escola, alterando a correlação de forças quanto ao projeto de educação no Brasil, com ênfase no Nordeste. Essa disputa sobre o projeto de educação pelos movimentos sociais tem sido fundamental para pensar outro Nordeste, como destaca a EQUIP em suas publicações Cadernos Nordeste, Série Educação Popular, Gaveta Aberta:

Muitas iniciativas que melhoram a qualidade de vida só foram possíveis porque o povo lutou e se organizou. O trabalho de base, organizativo e de mobilização realizado por igrejas e sindicatos, associações, grupos de mulheres, de jovens, de trabalhadores, tem sido responsáveis por importantes conquistas[...] (CADERNOS NORDESTE, 2000, p. 09).

O estilo e o conteúdo das mobilizações, os símbolos criados, os sujeitos envolvidos, garantiram visibilidade e legitimidade de suas ações, inclusive, demonstrando capacidade de disputar a interpretação da realidade e da história do país. A grande mídia ficou obrigada a divulgar tais ações e interpretações. (SÉRIE EDUCAÇÃO POPULAR, 2009, p. 27)

As diversas lutas desses atores sociais já vêm provocando transformações nas relações sociais, nos comportamentos, nas opiniões, o que demonstra que a transformação da realidade está em processo mesmo antes da tomada do Estado, significando que há outro poder em construção deste de já. (GAVETA ABERTA, 1996, P. 09)

A prática educativa dos movimentos sociais considera a educação fundamental para pensar um projeto de sociedade. Esses princípios estão articulados por uma dimensão pedagógica, política, investigativa e epistemológica, marcada por uma linguagem crítica e intercultural na construção democrática da educação, como parte necessária para seu projeto de sociedade de justiça social. Ao mesmo tempo denuncia a concepção de educação dissertadora que se caracteriza pela “sonoridade” da palavra e não pela sua força transformadora, ou seja, o educando repete sem perceber o que realmente significa tal aprendizado, mantendo assim o educando em seu mundo de opressão, como relata Freire (2005, p. 66):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositantes.

As experiências educativas dos projetos de extensão realizadas por Paulo Freire com os setores populares denunciavam essa prática, mas também anunciava novos modos de produção do conhecimento no processo de educação com as classes populares. Por um lado, expressava uma nova concepção de prática docente e de pesquisa social. Por outro lado, ultrapassava o caráter apenas de “alfabetização” dos sujeitos políticos, articulando problematização e conscientização para transformação da realidade de desigualdade social em que estavam submetidas as classes populares. A educação como prática da liberdade, como fundamentada Paulo Freire (2011, p.32):

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para chegar à alfabetização, à especialização para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isso para mim é um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou uma mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador ‘ilumina’ a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

Diante desse contexto, Paulo Freire retoma à dimensão política de democratização da educação que implicava no próprio processo de redemocratização política do Brasil, tendo como referência estudos e pesquisas que dialogam sobre a realidade social brasileira combinando educação com a construção de projeto de sociedade emancipatória. O marxismo e o neomarxismo tem forte repercussão como fundamentação teórica enquanto bases originais da ação educativa popular como analisa Streck *et. al* (2014, p. 60), ao situar aproximação entre educação popular e marxismo:

a) A ação educativa enraizada nas relações sociais, onde todos ensinam e todos aprendem ao mesmo tempo (concepção epistemológica, conhecimento como processo de aprendizagem como apropriação, reinterpretação e *recontextualização* de saberes).

- b) A aposta no protagonismo e no papel dos oprimidos como sujeitos de transformação (proletariado em Marx)
- c) O educador, a partir da diretividade da educação, como intelectual orgânico (Gramsci) comprometido com a transformação social

Essa postura de intelectual orgânico instaura a ruptura com o projeto de escola dominante, intensificada pela mobilização dos movimentos sociais pela democratização da educação no Brasil, como registra Arroyo (2013, p. 213): “Nessas lutas[...] Aprenderam estratégias de afirmação e de resistência por ocupação de lugares. Um dos espaços negados e porque lutam são as instituições do conhecimento, escolas, universidades, centros de pesquisas e de produção do conhecimento”. Nesse sentido, “os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas[...] podendo, portanto virem a ser matriz geradora de saberes” (GOHN, 2013, p. 16). Por isso a presença das classes populares na universidade deve significar avanços sociais e desenvolvimento de novas concepções teórico-epistemológicas pensadas a partir de contextos concretos das lutas sociais e suas estratégias educativas.

As experiências da prática educativa da educação popular no contexto dos movimentos e organizações sociais nordestino² tem tido forte repercussão através da atuação da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) que conseguiu promover a formação de vários educadores populares e liderança em todo Nordeste. Ao mesmo tempo se articula com novas experiências, notadamente que se organizam em torno da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)³ considerando suas especificidades

² Reafirmamos o contexto nordestino, uma vez que nosso foco da pesquisa são os educadores populares-docentes que integram o quadro de lideranças da EQUIP e os educadores populares-docentes que integram a UPMS ambos sujeitos desta pesquisa, que compartilham experiências diversas e plurais nos contextos da prática educativa da educação popular na América Latina e outros territórios mundiais.

³ A Universidade Popular dos Movimentos Sociais é um espaço de formação intercultural que promove um processo de interconhecimento e autoeducação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações

e seus interconhecimentos nas lutas contra o modelo hegemônico de produção do conhecimento. É pela ação concreta das lutas sociais e processos formativos que esses movimentos têm dado densidade a educação popular. Isso porque essa prática educativa se confunde com as lutas dos movimentos sociais populares e das classes populares contra os sistemas mundiais de desigualdades.

Esse itinerário educativo tem constituído uma concepção de prática educativa que tem como conteúdo o **conhecimento transgressor** que se efetiva como paradigma emergente no contexto da Educação Popular, originário nas lutas contra-hegemônicas lideradas por setores das classes populares na constituição de um projeto utópico de justiça social. Esse conhecimento transgressor tem vindo a romper como o paradigma tradicional de ciência da modernidade. Fundamentando-se na concretude dos conteúdos, metodologias, práticas e saberes populares situados nas lutas dos movimentos sociais por direitos, contra o avanço do sistema capitalista, contra as formas de desumanização e contra o regresso colonial.

Contraditoriamente ao conhecimento eurocêntrico, o conhecimento transgressor da Educação Popular parte da realidade dos sujeitos, potencializando seu protagonismo para mudanças, adotando uma posição de participantes ativos nas transformações das desigualdades sociais. Neste sentido, a educação popular está enraizada nas experiências educativas da América Latina, com destaque para a concepção educação libertadora do brasileiro Paulo Freire e mais recente as virtuosas contribuições de estudos e pesquisas de Danilo Streck, do colombiano Orlando Fals Borda fundador do Conselho em Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL) e na concepção de Investigação-Ação Participativa, e ainda a concepção de sistematização das experienciais do sociólogo Oscar Jara, entre outras.

coletivas conjuntas. Constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, do debate democrático de ideias, da formulação de propostas, da troca livre de experiências e da articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo. Disponível em <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/sobre-upms/o-que-e-a-upms.php> Acesso em: 20. Fev. 2016

Todas essas experiências compõem um mosaico de práticas educativas que relacionam Educação Popular na reinvenção das modalidades de ensino formal para produção do conhecimento transgressivo, como analisa Santos (2013, p. 428):

A vida cotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe. Da transgressão igualitária, à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino aprendizagem concebido como prática ideológica, a universidade organizará festas de novo senso comum.

No Brasil, desde a década de 1970, valorização da Educação Popular e sua conexão com a Universidade tem assumido novos contornos em decorrência do acesso das classes populares ao ensino superior, constituindo um novo perfil de jovens na universidade, tanto de docentes como de discentes. Essa nova dinâmica questiona a prática docente e sua relação discente e, destes sobre o processo de democratização da universidade e da educação no Brasil.

Isso tem implicado, na articulação de novas teorias e epistemologias emancipatórias ao reverso da ciência eurocêntrica “a universidade não está à margem dos processos históricos, portanto nela também predominam as vertentes teóricas vinculadas à epistemologia hegemônica – colonial, eurocêntrica, inscrita no projeto de modernidade” (ESTEBAN, 2013, p.297-298). Por isso a necessidade de romper com a invisibilidade de muitos dos saberes e práticas educativas comprometidas com processos humanitários e a formação de cidadãos de direitos e deveres, responsáveis por difundir esses conhecimentos.

Ao investigar experiências que registram novas práticas docente e diferentes modos de produção conhecimentos empenhados na formação integral dos sujeitos políticos para o exercício dos valores humanos, para práticas de cidadania, para autoconhecimento, para intercâmbios de saberes e para formação profissional encontramos práticas educativas transgressora dos modelos dominantes.

Educação popular e conhecimento transgressor: alternativa para a formação docente

A atitude transgressora de Paulo Freire possibilitou um diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, aproximando a Universidade dos princípios fundacionais da Educação Popular, o que tem possibilitado à universidade conviver com três de crises: a primeira, caracterizada como crise de hegemonia, quando ocorre a contradição entre produção da (e para a) alta cultura necessária à formação das elites e à produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais do desenvolvimento capitalista. A segunda crise, de legitimidade, provocada por ter deixado de ser uma instituição consensual de acesso restrito, passando a admitir o ingresso dos setores populares; a terceira crise é institucional, provocada pela reivindicação de autonomia para definir seus valores e objetivos, de um lado, e do outro, a pressão pela adoção de critérios de eficácia e produtividade “de natureza empresarial ou de responsabilidade social”. (SANTOS, 2013)

Nesse sentido, é preciso que as classes populares disputem as crises como possibilidade de defesa de seu projeto de universidade, reafirmado sua concepção de educação libertadora. No Brasil, destacam-se como práticas dessa relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular as experiências do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento (IBRADES-RJ), do Centro de Educação Popular (CEPIS -SP), Ação Educativa (SP) e a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) objeto de estudo desta pesquisa, criada em 1988, três anos depois do fim da ditadura militar no contexto das escolas de formação e centros de assessoria em decorrência da expansão das organizações sindicais no Brasil.

O contexto histórico da prática educativa da EQUIP pode ser caracterizado em três momentos distintos: no primeiro, era definida como Escola Sindical priorizando a formação para o mundo do trabalho e defesa dos diretos trabalhistas do campo, através da relação direta com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) no período, (1988-1990), referenciados nos fundamentos marxistas e classistas demarcando sua autonomia com relação ao Estado, contra essa estrutura considerada de dominação elitista e oligárquica.

No segundo momento (1990-2003), a EQUIP passou a priorizar a formação para intervenção estatal no campo do controle popular, dos direitos sociais, contribuindo para formulação de políticas públicas em parceria com os novos movimentos populares, predominantemente urbano. O enfretamento ao avanço das políticas neoliberais assumindo uma vertente propositiva no campo dos mecanismos de participação direta e indireta de controle social a partir de leituras neomarxista, afirmando a luta de classes situada na construção do Campo Democrático Popular para o controle do Estado.

No terceiro momento, de 2003 aos dias atuais, a EQUIP enfatiza a formação na ação política de intervenção e execução de políticas públicas, em determinados momentos na relação direta com o Estado, a exemplo do Programa Arca das Letras, em parceria com Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Programa Juventude Viva em parceria com Secretária Nacional de Juventude. Esse processo de transformação não é linear, pelo contrário são momentos distintos de disputas de concepções e valores na prática educativa da EQUIP, predominando a concepção de Educação Popular.

Diante desse contexto histórico, nosso itinerário investigativo centraliza sua análise na contribuição da Educação Popular com a formação de educadores e educadoras populares que muitos deles e delas assumem a docência no ensino superior, construindo aproximações entre as experiências em Educação Popular e Universidade, algumas federais e outras estaduais.

Alguns estudos, em nível de pós-graduação, identificaram essa relação, como afirma Rodrigues (1996, p. 143): “A EQUIP procurou realizar encontros com professores universitários que, por um motivo ou outro, já tinham um contato com a Escola, objetivando, fundamentalmente, trabalhar com a produção acadêmica sobre o Nordeste, os movimentos sociais, como também realizar intercâmbios”. Esse tema é recorrente em virtude de levantamento de estudos e pesquisas que apresentassem dados sociais, políticos, econômicos sobre a realidade nordestina, uma vez que o desenvolvimento do Nordeste tem sido uma das dimensões educativas da EQUIP na superação das desigualdades regionais.

Outro destaque na produção do conhecimento transgressor evidenciado na prática educativa da EQUIP que articulam a relação entre saberes populares e saberes acadêmicos, notadamente, tem sido o estímulo aos educadores populares para continuação dos estudos na escola formal em nível básico e superior. Isso, resultou na presença de educadores na universidade tanto como docentes como discentes, despertando estudos e pesquisas correlatos à prática educativa da EQUIP e às experiências dos movimentos e organizações sociais, sobretudo, nas áreas humanas sociologia, serviço social, história e educação, entre outras.

Essa realidade possibilitou mapear um grande número de educadores populares que são professores nas universidades que mantendo relação direta com a EQUIP, ora como educadores, facilitadores, expositores e ora produtores de material didático e técnico. Analisamos como a prática educativa nos marcos da Educação Popular contribui para a prática docente nas universidades públicas.

Durante as entrevistas procuramos cartografar os sentidos da produção do conhecimento transgressor centrada em duas questões básicas: como os docentes/educadores conceituam a prática educativa da EQUIP? Como concretizam a educação emancipatória em sua prática docente, com referência a primeira questão o educador e sociólogo, responde:

A prática educativa são processos de formação em que sujeitos por opção pessoal desenvolvem ações junto aos movimentos sociais, seja liderando ocupação de terra, abaixo assinado, passeatas, seja-se se colocando a serviço dessas organizações, desenvolvendo a assessoria técnica, assessoria pedagógica ou mesmo assessoria no campo da pesquisa levantando dados, informações a serviço de algumas lutas sociais populares. Na EQUIP vim perceber a dimensão da educação popular, sobretudo da educação popular dialética emancipatória. (Entrevista, educador sociólogo, 2015)

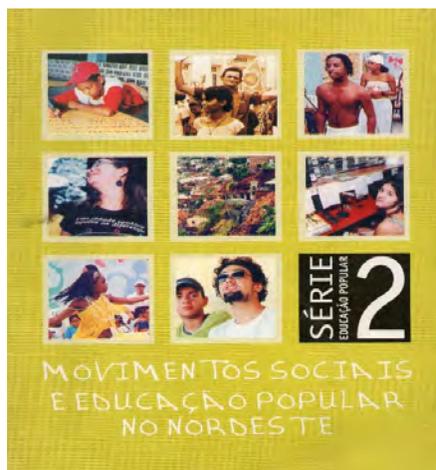
Formação na Ação - é essa formação que nasce a partir das práticas das pessoas e, vinculado a isso, o que a gente cunhou e construiu como **Formação Programada** - são aqueles momentos específicos em os educadores e educandos, as pessoas que fazem movimento, que fazem formação na ação parem para refletir sob essa prática e relacioná-la com outros temas vinculados ao conjunto de elementos. (Entrevista, Educador Sociólogo, 2015).

A concepção de prática educativa da Educação Popular constitui as opções epistemológicas e metodológicas na produção do conhecimento transgressor como analisa Streck (2014, p. 166):

Aprender com o legado de uma concepção daquilo que acumulamos como pensamento crítico desencadeia um processo de formação que reafirma os princípios da educação popular, em que o educador e educadora seja capaz, não apenas de romper, mas propor novos paradigmas que reafirmem o compromisso político com a educação dos direitos humanos e a condição de “ser mais” dos homens e das mulheres do mundo.

Nesse sentido, a EQUIP tem um acervo significativo de publicações resultante de seus processos formativos como a sistematização das experiências dos momentos sociais em todo Nordeste, reafirmando o caráter educativo de sua missão como a Educação Popular e sua relação com os movimentos sociais, como consta:

Imagem – Série Educação Popular



A presente publicação é resultado de um processo de sistematização da experiência do Curso Ação Estratégica e Gestão dos Movimentos Sociais populares, que mobilizou mais de duas centenas de participantes dos movimentos sociais populares em diversos pontos da Região Nordeste do Brasil, envolvendo diversas entidades, tanto aquelas representativas dos próprios movimentos quanto aquelas de apoio à luta social.

O curso foi montado e coordenado pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), Rede de Educadores dos Movimentos Populares do Nordeste e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Pró-Reitoria de Extensão – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL). (EQUIP, 2009, p. 5).

Fonte: EQUIP, (2004).

Imagem – Série Educação Popular



A presente publicação é resultado de um processo de sistematização da experiência do Curso Ação Estratégica e Gestão dos Movimentos Sociais populares, que mobilizou mais de duas centenas de participantes dos movimentos sociais populares em diversos pontos da Região Nordeste do Brasil, envolvendo diversas entidades, tanto aquelas representativas dos próprios movimentos quanto aquelas de apoio à luta social.

O curso foi montado e coordenado pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), Rede de Educadores dos Movimentos Populares do Nordeste e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Pró-Reitoria de Extensão – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL). (EQUIP, 2009, p. 5).

Fonte: EQUIP, (2004).

A produção do conhecimento a partir do processo da sistematização das experiências, reafirma os saberes populares que tem sido invisibilizados pelo pensamento hegemônico de educação dominante. Oscar Jara (2015) afirma que: “La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar em la trama ‘proximo compleja’ de la experiencia y recrear sus saberes com un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido.” (p. 61). Nesse sentido, essas publicações sistematizam a prática educativa da EQUIP em suas três dimensões: política, pedagógica, investigativa que fundamentam sua concepção de educação, a saber:

A **dimensão investigativa** traduz o esforço de sempre fazer anteceder, a uma ação, um diagnóstico. Os próprios processos formativos trazem na sua concepção metodológica uma dimensão investigativa que lhe é constitutiva, uma vez que o contexto é o ponto de partida da ação formativa.

A **dimensão pedagógica** traduz a formação em si, sendo também o esforço de estar sempre criando e recriando metodologias participativas, tanto dos educadores quanto dos educandos, desenvolvendo a capacidade de proposição e de construção coletiva de conhecimentos.

A **dimensão política** é inerente, como uma dimensão explícita e conscientemente assumida a todo trabalho de Educação Popular, que contém uma intencionalidade política de mudança da realidade social e que só pode lhe dar consequência na forma da ação planejada. (PLANO DE TRABALHO, EQUIP, 2015, p. 6).

Por isso, a prática educativa da Educação Popular rompe com saberes hegemônicos ao mesmo tempo que vai construindo uma concepção de educação que interessa a emancipação das classes populares. Neste sentido, o conhecimento transgressor vai contribuindo para a prática docente no sentido de garantir novas correntes teórico-epistemológicas na universidade, conforme afirma o educador docente sociólogo, ao dizer:

Eu estou convencido que essa minha experiência na educação popular e na Escola de Formação Quilombo dos Palmares me deu vários elementos pedagógicos, teóricos, metodológicos que tem consequência na minha vida acadêmica, na sala de aula, na pesquisa, na extensão. Então para mim é importante que eu tenha uma prática transgressora, mas que essa minha transgressão contamine outros colegas, o que não é fácil porque também tem uma tradição muito enciclopedista na universidade. Eu acho que nesse sentido a minha experiência nesses anos todos na EQUIP dar uma qualidade ao meu trabalho acadêmico na universidade com os alunos e com os meus colegas professores. (Entrevista, Educador Sociólogo, 2015).

Algumas considerações

O processo de democratização da universidade permitiu que, em parte, a incidência de novos conhecimentos e saberes no espaço acadêmico como possibilidade de descolonização do conhecimento universitário.

Avançar nesse sentido implica superar problemas enraizados no modo de ser e fazer da Universidade, o que Paulo Freire identificou no final dos anos 1950, quando em sua tese “Educação e Atualidade brasileira”, afirmou que as instituições educacionais têm problemas que transcendem elas próprias e, diante disso, há necessidade de “[...] revisão do nosso processo educativo” e de nos “pormos em posição orgânica face aos problemas de nossa sociedade, para a validade de nossos projetos. Mais ainda - para que possamos projetar”. (FREIRE, 2002, p. 81-82).

Assim, reafirmamos o conhecimento transgressor como conteúdo central da educação popular como possibilidade para formação docente e democratização da educação enquanto espaço de conhecimento contra-hegônico.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Escola de Formação Quilombo do Palmares. **Movimentos sociais e educacionais no nordeste**. Recife: EQUIP, 2014. 260 p.: il. (Série Educação Popular 2).

_____. _____. **Nordeste: exigências conjunturais aos movimentos sociais populares**, Recife, 2000. (Cadernos do Noredeste, nº 10, EQUIP).

_____. _____. Gaveta Aberta. **Os movimentos sociais do campo, movem**. Recife: EQUIP, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Teresa Goudard. Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes. (Org.). Danilo R. Streck, Maria Teresa Esteban. In.: **Educação Popular: lugar de construção social coletiva** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Medo e ousadia:** cotidiano de professor. Tradução Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de extensión universitaria em Costa Rica 2013 – 2014. In.: **Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad. La Piragua – Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política**, nº 41, Lima – Perú, 2015. p. 55-76.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1983.

RODRIGUES, Daniel Alvares. **A Construção dos Princípios Político-Pedagógicos na Trajetória da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (1987-1994).** 1996. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro de Educação, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *et al.* (Org.). **Educação Popular e Docência.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL

*Ivoneide Pereira de Alencar
Geraldo Caliman*

Introdução

O presente trabalho constitui-se em um estudo de caso múltiplo, em andamento, que se propõe a investigar a relação entre a medida socioeducativa de internação desenvolvida no Centro Educacional Masculino (CEM), em Teresina – PI, e o processo de reintegração social do adolescente em conflito com a lei, tendo como fio condutor a condição juvenil. Nesse sentido, será importante traçar um perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no CEM, avaliar o nível de influência das práticas socioeducativas de internação desenvolvidas no CEM na vida dos internos, bem como investigar a participação dos gestores e da equipe multiprofissional (educadores e assistentes sociais) do CEM no processo de reintegração dos adolescentes.

Empiricamente, temos acompanhado diversos casos de jovens como autores de atos infracionais em diferentes regiões e cidades

brasileiras, onde verificamos certa lacuna na produção de estudos que tratem mais especificamente sobre o processo de reintegração de adolescentes em conflito com a lei.

Dentre os principais fatores para a não reintegração de adolescentes em conflito com a lei, destacam-se: a falta de apoio financeiro a algumas instituições; a falta de solução de continuidade na execução de ações voltadas para a reintegração do adolescente em sua comunidade; a falta de qualificação dos profissionais que lidam diretamente com os internos; a ausência de familiares; a dificuldade dos adolescentes em reconstruírem as suas identidades e de ressignificarem suas vidas (SILVA, 2012).

As abordagens sobre a inclusão social por meio da Educação Social ou de práticas socioeducativas preconizam o acesso à escolarização e às oportunidades aos direitos constitucionais e o exercício da cidadania. Pressupondo que cada adolescente sofre com fatores específicos que determinam sua participação ou não na sociedade, seu sucesso ou fracasso, sua predisposição ou não à convivência em ambientes de risco social, sem considerar que esse sujeito pertença à determinada classe social, condição econômica específica e que estes e outros fatores interferem no acesso aos seus direitos e na forma como desenvolve sua escolarização.

Os discursos da inclusão tornam-se contraditórios se levarmos em consideração algumas questões norteadoras que resultam em dúvidas sobre o processo efetivo da inclusão por meio da educação.

As discussões acerca de questões relacionadas à educação, sociedade, inclusão, exclusão, risco social e pobreza (BUENO, 1998), apresentam em seu bojo diferentes concepções sobre juventude, quando referenciadas às práticas socioeducativas realizadas em escolas públicas e espaços não escolares, por parte de gestores e educadores.

As concepções de juventude constituem-se, portanto, como elementos significativos na orientação das práticas socioeducativas e serão tomadas como objeto de discussão neste estudo, uma vez que se considera nessa investigação trabalhar com uma realidade social que envolve adolescentes (e crianças) em conflito com a lei, por conseguinte, excluídos do processo educacional, o que provoca consequências negativas na formação da personalidade desses

sujeitos, tais como a falta de oportunidades e espaços onde possam desenvolver relações sociais que possibilitem mudanças significativas em sua condição de excluído, vivendo em condições de pobreza e expostos aos riscos sociais.

É de fundamental importância uma análise da relação que se estabelece entre a legislação brasileira que assegura o acesso, a permanência e a qualidade de educação a todas as pessoas e o cotidiano da práxis pedagógica dentro das instituições de acolhimento a adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas, na perspectiva de que o universo pedagógico possa contribuir com a reintegração daqueles.

Compreendendo-se que tanto o movimento de exclusão quanto o de inclusão são características humanas constituídas pela sociedade, numa temporalidade histórica condicionada por práticas e valores sociais de cada época, é que optar-se-á por trabalhar com estudo de caso múltiplo, envolvendo adolescentes em conflito com a lei participantes de projetos socioeducativos implementados pelo CEM, em Teresina – PI.

O processo de reintegração de adolescentes em conflito com a lei desenvolvido pelo CEM tem como um dos seus objetivos evitar a exclusão escolar do sujeito reintegrado socialmente ex-interno no retorno à sociedade, a partir de políticas de propostas e medidas socioeducativas com base na alfabetização e leituras selecionadas que estimulam a construção de valores positivos e o gosto pelo conhecimento educacional formal entre os adolescentes em conflito com a lei em situação de risco e em processo de exclusão social, a fim de que estes possam encontrar ânimo para superarem as dificuldades de convívio em ambientes escolares formais quando da sua reintegração na sociedade (SILVA, 2012).

Atualmente, estabelecem-se vários cenários para a escolarização e socialização de adolescentes no Brasil, principalmente com a criação de espaços alternativos associados às atividades escolares, como forma de disseminar práticas socioeducacionais acolhedoras para os adolescentes que se encontrem em conflito com a lei ou em processo de exclusão social.

Nesse sentido, outros questionamentos serão problematizados a partir das seguintes questões: Por que os jovens entram em conflito

com a Lei? As práticas educativas fundamentadas na Pedagogia Social podem contribuir para a reintegração de adolescentes em conflito com a lei? Qual o papel do educador social e de outros atores sociais no processo de reintegração do adolescente em conflito com a lei? Há eficácia na política de atendimento educacional aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação no CEM? A reintegração de adolescentes sob medidas socioeducativas realizadas em espaços não escolares por meio da educação social possibilita a construção de valores positivos nas relações sociais da juventude? As atividades socioeducacionais desenvolvidas com os adolescentes internos no CEM representam uma oportunidade para ressignificarem a própria vida e as suas ações em desacordo com a ordem social? Por que esses jovens vão parar nas instituições? O que na sociedade está “errado” de modo que esses jovens se destaquem por seus problemas e não por suas virtudes?

Considerando que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana (KUNC, 1992), os adolescentes que cumprirem as medidas socioeducativas devem ser encorajados a buscarem a reintegração social, por meio de alternativas educativas que, na medida do possível, possam ser construídas e realizadas com a participação dos internos.

Partindo desse pressuposto, é que se propôs a dar voz aos adolescentes em conflito com a lei do CEM, para que possam falar por si mesmos, pois, certamente, eles saberão dizer suas necessidades, suas expectativas e dificuldades como qualquer cidadão. Entretanto, não basta ouvir somente a eles, é importante, também, dar voz aos outros atores que contracenam com esses adolescentes e participam ou não do processo de reintegração destes na sociedade.

Processo de reintegração do adolescente em conflito com a lei

Partimos da tese preliminar de que não se pode pensar em processo de reintegração do adolescente em conflito com a lei, deixando de lado o trabalho colaborativo. Nesse sentido, a interação e participação direta de profissionais, familiares, sociedade civil, Estado e internos, formando uma rede de proteção colaborativa é

fundamental para se planejar e decidir coletivamente pela eficácia das medidas socioeducativas do CEM.

No período entre 2011 e 2014, os dados do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) mostram que o perfil dos adolescentes em conflito com a lei é de que 90% são homens; 76% na faixa etária entre 16 e 18 anos; 51% não frequentam a escola; 81% vivia com a família na época da internação; 12,7% vem de família que não possui renda; 66% a família possui renda inferior à dois salários mínimos e 85,6% são usuários de drogas (SINASE, 2015).

As crianças migram da inocente infância para o universo dos comportamentos de risco e até da delinquência. Meninos e meninas de 10 a 14 anos de idade trocam bolas, bonecas e brincadeiras de rua por armas de fogo, canivetes, facas, roubos, assaltos e homicídios.

As drogas lícitas e ilícitas, o desejo de visibilidade e a vontade de saciar desejos despertados midiaticamente formam uma mistura altamente explosiva, que ocupa espaços no meio familiar, crescentemente mais desestruturados, incapazes de impor limites, sem referências sociais positivas e consistentes o suficiente para propor valores e educar para a vida.

Daí a importância de fazermos uma leitura, mesmo que sintética e breve, sobre a condição juvenil no Brasil, abordando fatores importantes – por exemplo, demográfico, educacional, de trabalho, emprego, o conflito com a lei –, que gravitam em torno dos principais desafios advindos da problemática do aumento crescente do número de jovens em conflito com a lei no Brasil. A apresentação e análise desses fatores poderão nos mostrar até que ponto existe, no Brasil, o reconhecimento e a compreensão das demandas juvenis e das possibilidades de sua incorporação à pauta dos direitos e das políticas públicas nacionais, nos marcos do aprofundamento da igualdade e da democracia.

A dinâmica desses fatores teria a implicação de uma questão familiar, cultural, escolar, socioeconômica, psíquica, moral, ética que a sociedade contemporânea não consegue identificar, ou se consegue não sabe ainda como lidar com a problemática juvenil? Enfim, por que os jovens acabam entrando em conflito com a lei?

Para tentar responder estas indagações e explicar porque os adolescentes entram em conflito com a Lei, balizou-se nas análises e

aportes teóricos de Zygmunt Bauman (2003, 2013), que reflete sobre o destino dos jovens e o papel da educação e do educador na era da modernidade líquida, indicando alguns caminhos. Segundo ele, cabe ao educador fomentar o espírito crítico dos estudantes, fornecendo as condições para viverem em um mundo cada vez mais multifacetado.

Por sua vez, Maria de Lourdes Trassi (2006) resgata a história da violência institucional, analisa muitas faces de sua prática, contando a história da criança e do adolescente em São Paulo, na perspectiva de abrir caminhos e apontar rumos para a transformação social.

Entende-se, portanto, que a condição juvenil brasileira é um tema de grande relevância e complexidade, pois as questões juvenis na contemporaneidade abrangem desde questões relativas ao valor, à cultura, à educação e ao trabalho, até questões de religião, saúde, relações sociorraciais e cultura política. No entanto, a diversidade temática poderá nos revelar um painel articulado e instigante de fatores complementares, com a possibilidade de trazer à luz um panorama bastante consistente da juventude brasileira.

Produzir estudos sobre a juventude no Brasil em relação à sua distribuição demográfica é de fundamental importância, pois disponibiliza as informações de maneira georreferenciada, permitindo aos gestores e pesquisadores analisarem cada um dos indicadores e apontar áreas de maior ou menor fragilidade num aspecto pontual.

Dados revelam que Países com população mais jovem enfrentam maior demanda por Educação Básica, isto é, precisam oferecer mais vagas proporcionalmente em creches e escolas. A população brasileira está envelhecendo, e isso tem impacto sobre as matrículas no ensino fundamental, por exemplo.

1) uma redução em 2,47% na população entre zero e quatro anos: um dos fatores, possivelmente, foi a queda na taxa de fecundidade, diminuindo sensivelmente entre meados da década de 1980 e final dos anos de 1990.

2) uma redução significativa da população juvenil entre 10 e 20 anos: em que um dos principais fatores pode ser a violência;

3) um aumento expressivo de pessoas entre 30 e 100 (ou +) anos: provavelmente, em função das melhorias socioeconômicas entre o início de 1990 e começo dos anos 2000, impactando na qualidade de vida de parte dessa população (PNAD, 2016).

Estima-se que, em 2040, a população brasileira deve chegar a 219 milhões, e, em 2050, esse número cairá e devemos ser 215 milhões de brasileiros, principalmente devido ao processo de envelhecimento associado à taxa de fecundidade (1,94 filho por mulher hoje), que tem crescido a partir da década de 1980. Segundo o (IBGE, 2016), em decorrência desses fatos, acredita-se que em 30 anos, a população deve parar de crescer.

Especificamente com relação à juventude, em todas as áreas trabalhadas nos estudos consideradas *violência letal*: homicídios, suicídios e acidentes de transporte, prepondera a mortalidade masculina. Mas esse fato atinge sua máxima expressão nos homicídios, cujo índice de masculinidade, no Brasil, oscila em torno de 92% (WAISELFISZ, 2015).

Outro dado importante, que corrobora o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2015), mostra que, no Brasil, houve, simultaneamente, uma queda progressiva na população de quatro a 17 anos/População (%), e, segundo o (IBGE, 2016), na população na faixa de idade entre 10 a 14 anos que sofreu uma redução de 9,36 % para 8,21% no intervalo entre 2003 e 2015.

Tabela 1 – Redução da População Juvenil (em %)

1980	(29,0%)
2010	(23,8%)
2050	(19,1%)

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016.

Evidentemente que “[...] os números revelam a convivência de muitos *brasis*, tamanhas às distâncias que separam os indicadores – quer se analise pelos critérios da renda familiar, cor, raça ou regiões” (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

Nesse contexto, os adolescentes precisam de garantia de um bom atendimento e uma educação de qualidade capaz de fazê-los querer frequentar a escola e se posicionar, criticamente, diante da sociedade atual que é desregulamentada, onde o mercado é que dita às regras.

Por conseguinte, nas condições educacionais atuais, parte significativa da juventude está submersa numa corrente de incertezas e de inseguranças que os guiam sem nenhum referencial fixo e seguro para construir sua vida, a não ser ele mesmo.

Considerações finais

Este estudo poderá mostrar que o quadro da educação brasileira se agrava ainda mais quando se trata da situação e da realidade das unidades de internamento de adolescentes em conflito com a lei, pois esses jovens entram, em geral, com um baixo nível de escolaridade, sendo que as políticas de privação de liberdade acabam reforçando a socialização no mundo do crime, a reincidência e a construção da carreira moral da delinquência no interior da própria instituição destinada ao controle social.

Na prática, a ausência de processos educativos escolares para os adolescentes contribui para a degradação dos valores positivos de sociabilidade, a desvalorização dos mesmos, afastando-os, por exemplo, da empregabilidade e da possibilidade de planejarem um futuro melhor como adulto ajustado e integrado à sociedade.

Nesse ínterim, a institucionalização e a sua força disciplinadora funcionam, portanto, como uma preparação para a posterior inserção no sistema prisional. Visto que, dentro das instituições, meninos e meninas aprendem a usar a violência como elemento mediador de suas relações e passam a identificar a instituição como sua protetora e a sociedade como sua inimiga, como sendo aquela que os rejeitou.

No que diz respeito à reação a toda essa problemática suscitada, o fato de se tornar infrator pode ter sido uma resposta comportamental do adolescente à violência peculiar com que se defrontou na sociedade e com a qual ele não estava preparado para lidar.

Assim, o Estado e a sociedade devem se utilizar, em parte, da lógica sedutora da sociedade atual para construir “pontes significativas” entre o adolescente autor de ato infracional e a educação, no intuito de superar os desafios de tornar possível a permanência dos mesmos na escola.

A escola precisa rever suas metodologias para recuperar a credibilidade ou mesmo certa autoridade nos serviços que coloca à disposição dos adolescentes, especificamente daqueles que cometeram atos infracionais e estão em conflito com a lei.

No comportamento do adolescente em conflito com a lei, um dos aspectos que merecem particular atenção pode ser justamente a abordagem a respeito do efeito da delinquência sobre a sua história de vida e suas expectativas de vida, sobre a juventude e as suas escolhas no mundo.

Isso faria com que o adolescente tivesse maior possibilidade de refletir sobre si mesmo, e reconstruir a sua relação com os outros e com o mundo. Em uma visão holística, os adolescentes em conflito com a lei têm como características comuns a dificuldade em lidar com regras, com a frustração e em estabelecer rotinas.

Esses aspectos podem levá-lo ao baixo interesse, desempenho, permanência e, conseqüentemente, ao enfraquecimento do vínculo escolar, mediante o aumento do sentimento de perseguição e de exclusão por parte dos adolescentes em conflito com a lei, o que também decorre da frustração em relação à capacidade para aprender.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BUENO, Geraldo. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Texto apresentado no Grupo de Trabalho da Anped, 1998.

BRASIL. **Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas** – SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2015.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. PNAD – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos_pdf.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

KUNC, Norman. **The Need of belong**. Rediscov erring maslows hierarchy of Needs. Baltimor: Paul Brookes, 1992, p. 25-39.

SILVA, Wladimy Lima. **Política de atendimento educacional a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em Teresina-PI**. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), UFPI, Teresina-PI, 2012.

TRASSI, Maria de Lourdes. **Adolescência-violência: desperdícios de vida**. São Paulo: Cortez, 2006.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. CEBELA/FLACSO, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: TRILHAS CONVERGENTES

*Maria Gessi-Leila Medeiros
Danyelle Bandeira de Melo
Alessander Mendes do Nascimento*

Começando a caminhar

Para iniciarmos a análise acerca desta temática, lançaremos algumas questões: Qual a importância de estabelecer os conceitos de Cultura e Paz ao longo do tempo? O que é Cultura de Paz? Como a Cultura de Paz surgiu? Cultura de Paz e Educação para a Paz são a mesma coisa? Este estudo, que é parte de uma pesquisa de revisão de literatura acerca da importância da Educação para a Paz no âmbito da escola pública, buscará responder às referidas reflexões para melhor compreensão do tema.

De acordo com Adams (2003), no tocante a todas as mudanças que já permearam a história da humanidade, a modificação de uma cultura de guerra para uma Cultura de Paz pela sociedade é, talvez, uma das transformações mais radicais e amplas do que qualquer outra mudança que tenha ocorrido na história humana. Compreender essa transformação não é fácil, pois ela é contínua e persistente. Assim, temos como objetivo construir uma perspectiva histórica da Cultura

de Paz, bem como apresentar um paralelo entre a Cultura de Paz e a Educação para a Paz.

Cultura: trilhando vários universos

Primeiramente, para construir a perspectiva histórica da Cultura de Paz, foi necessário descrever o conceito de cultura na concepção de diferentes autores, a começar por Johnson (1997), Abreu (2002), Morin (2006), Chauí (2006), Abagnano (2007), UNESCO (2005); e o conceito de paz descrito por Mayor (2000), Callado (2004), Galtung (1976) e o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIP) (2002).

Na sua concepção, Johnson (1997) destaca que cultura é um conjunto de ideias, símbolos e produtos materiais associados ao sistema social, quer seja ele compreendido como uma sociedade inteira ou como uma família. Dispõe de aspectos materiais e não materiais, em que a cultura material é a totalidade feita ou transformada como parte da vida social e a cultura não material refere-se às ideias, aos símbolos que moldam a vida humana em relações e sistemas sociais.

Abreu (2002, p. 142), fazendo uma análise gramsciana, afirma que cultura “[...] vincula-se aos métodos de trabalho, dando conta de um sistema ou modo de vida, ou seja, de uma maneira de pensar e de agir adequada a um determinado padrão produtivo e de trabalho”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, a UNESCO (2005, p. 18) descreve cultura como “[...] uma maneira de ser, de se relacionar, de se comportar, de acreditar e agir durante toda vida, e está em constante evolução”.

Morin (2006), com base na compreensão de contradição e de oposição, destaca que cultura se opõe à natureza, cultura refere-se às atividades humanas, normas, roupas, crenças, ritos, modelos de comportamento, é “Um sistema que faz comunicar – em forma dialética – uma experiência existencial de um saber construído” (p. 77). Para Chauí (2006, p. 247):

[...] a cultura tem um tempo, que é o tempo da transformação, das mudanças nos costumes, nas leis, nas emoções, nos pensamentos, nas técnicas, no vestuário, na alimentação, na linguagem e nas instituições sociais, políticas e etc.

Descrevendo um conceito mais amplo, o Dicionário de Sociologia conceitua cultura como:

[...] conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra e entre os membros de determinada sociedade [...]. Um sistema histórico de projetos de vida explícitos e implícitos que tendem a ser compartilhados por todos os membros de um grupo, ou por membros especialmente determinados [...] Correspondente às necessidades fundamentais de um grupo humano [...] Caráter de aprendizado ou transmissão. (ABAGNANO, 2007, p. 264-265).

Cultura, em resumo, é tudo aquilo que adquirimos durante a vida, absorvida no cotidiano ou passada de geração em geração, que nos constitui como pessoas e está em constante evolução.

Paz: ampliando os horizontes

Mayor (2000) faz uma relação entre paz, desenvolvimento e democracia para que se possa entender a paz como algo social, uma vez que luta contra a discriminação, a exclusão e busca pela equidade social e a diversidade cultural. Esse conceito baseia-se na justiça social.

O conceito tradicional de paz, na cultura ocidental, de acordo com Callado (2004), é derivado, principalmente, dos conceitos de paz grega (eirene) e de paz romana (*pax*). Para compreender os dois conceitos, o autor descreve que o último está relacionado à ideia de respeito e de perpetuação da lei e da ordem estabelecida, vinculada à visão política e histórica. A primeira relaciona-se à busca da perfeição da harmonia mental e da tranquilidade interior, a qual se relaciona à busca de desejos, porém, pouco palpáveis, significado mais próximo da concepção popular. Mesmo com as suas diferenças, esses conceitos se coincidem quanto relacionados à significação negativa de paz, ou seja, como ausência de violência, conflitos e guerras. No tocante à paz negativa, descrita por Callado (2004), e à paz negativa que será discutida por Galtung (1976), essas concepções serão importantes para se entender um pouco mais sobre a Cultura de Paz.

No tocante ao conceito de paz negativa, Galtung (1976) ressalta que, por meio da Pesquisa para Paz, transforma-se em positivo, afirmando que paz não é oposto à guerra e a guerra não é um único tipo de violência, pois existem várias formas de violência no sentido de produzir sofrimento no ser humano. Abrangendo um conceito mais amplo de dinâmico, o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIP) (2002) destaca que o estudo da paz implica a concepção do seu aspecto dinâmico, não estático ou idealizado, com o intuito de identificar os vários tipos de violência historicamente construídos pela sociedade que clama por mudança.

A definição dos conceitos de cultura e de paz é necessária para dar subsídio à reflexão sobre a Cultura de Paz, a partir de sua perspectiva histórica e da compreensão de seus objetivos, pois essa cultura precisa de ações individuais e coletivas para transformar-se na realidade concreta.

Cultura de Paz: reinventando os passos

A discussão sobre a paz mundial chega a um clima de guerras e de conflitos, assim mesmo, ela não é uma concepção que foi elaborada ao longo dos tempos para ser implementada aos poucos, ela teve que ser imposta, discutida, para conter esse clima. A instauração de um período de paz após a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria não foi efetivada. O mundo ainda estava estremecido com a ideia de perpetuação dos conflitos pelo poder e para impedir que outros conflitos viessem a eclodir, a temática da paz foi colocada como um dos principais pontos da agenda no fim do século (GUIMARÃES, 2004).

Corroborando com Guimarães (2004), Mayor (2009) descreve que o conceito de Cultura de Paz surgiu no final da Guerra Fria. Objetivo pelo qual as Nações Unidas foram fundadas, a abolição da guerra tornou-se viável. O conceito foi desenvolvido em 1992 pela UNESCO, como resposta à “Agenda para a Paz” no Conselho de Segurança das Nações Unidas. A manutenção da paz poderia assegurar a ausência de guerra, porém, não poderia por si só trazer uma paz positiva e dinâmica, e, para isso, a UNESCO atuaria,

principalmente, nos campos da educação, da ciência, da cultura e da comunicação.

O conceito básico de Cultura da Paz, pelo qual a UNESCO (apud MILANI; PEREIRA DE JESUS, 2003, p. 36) se pauta é:

A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma Cultura de Paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular e compreensão entre os povos e as pessoas.

As origens desse conceito trazem consigo um grande passo, mas também um grande fardo, que é o de perpetuar essa cultura no mundo após o clima de guerras, ou seja, a construção de paz pós-conflito. Com tal finalidade, a UNESCO desenvolveu projetos em vários países. A transição da cultura de guerra para a Cultura de Paz foi retomada em uma Conferência Geral da UNESCO, em 1995, a qual considerou as experiências iniciadas do Programa Cultura de Paz, que fora estabelecido em 1993. Em 1995, a Assembleia Geral das Nações Unidas coloca a Cultura de Paz, pela primeira vez, mediante a adoção da resolução 50/173, uma resolução adotada, recentemente, pelo Conselho Geral da UNESCO (MAYOR, 2009).

No Brasil, a Cultura de Paz construiu-se por meio das iniciativas desenvolvidas pela UNESCO que adotou um programa em 1995, o qual objetivava influenciar a transição da cultura de guerra para a Cultura de Paz, ou seja, fomentar a transição de uma cultura de violência, imposição e discriminação à cultura de não violência, tolerância, solidariedade e diálogo. Em uma Assembleia Geral, no ano de 1997, a ONU, proclamou o ano de 2000 como o ano Internacional da Cultura de Paz, e, em 1998, declarou como Década Internacional da Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo o período de 2001 – 2010 (MAYOR, 2000).

Como expressão da profunda preocupação com a persistência e a proliferação dos conflitos espalhados pelas diversas partes do mundo, a Assembleia Geral da ONU, em 1999, aprovou a

Resolução nº 53/243 referente à Declaração sobre uma Cultura de Paz com o intuito de barrar todas as formas de discriminação e de manifestação de intolerância. A Declaração teve como propósito incentivar as organizações internacionais, Governos e sociedade civil para orientarem suas atividades nos moldes das disposições dessa declaração e, assim, promover e fortalecer a Cultura de Paz mundo afora (MAYOR, 2000).

Retomando os conceitos tradicionais de paz descritos por Callado (2004) e por Galtung (1976), a Cultura de Paz pode ser pensada como uma filosofia de vida. Para descrever todos os conceitos de forma didática, Callado organizou em um quadro as concepções da Cultura de Paz mediante a Cultura Tradicional, ressaltando as diferenças conceituais e seus impactos práticos, que são apresentados a seguir:

Quadro 1 – Comparativo da Cultura de Paz mediante a Cultura Tradicional apresentado por Callado (2004)

Cultura Tradicional (Paz Negativa)	Cultura de Paz (Paz Positiva)
Paz definida como ausência de guerras e violência direta.	Paz definida como ausência de todo tipo de violência (direta ou estrutural) e como presença de justiça social e das condições necessárias.
Paz limitada às relações nacionais e internacionais, cuja manutenção depende dos estados. Paz como um fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente.	Paz abrange todos os âmbitos da vida, incluídos o pessoal e o interpessoal, cabendo a todos a responsabilidade. Paz como processo contínuo e permanente.
O fim justifica os meios, podendo justificar a violência para garantir a paz.	Os meios não justificam os fins, assim como a violência não é considerado um meio para se alcançar a paz.
Paz como ideal utópico e inalcançável, dependente de fatores externos a ela.	Paz como processo contínuo e acessível por meio de ações cooperação, mútuo entendimento, dentre outras posturas que assentam as bases das relações interpessoais e intergrupais.
Conflito concebido como algo negativo.	A forma de regular o conflito torna a situação positiva (mediação/regulação) ou negativa (violência).

Conflitos devem ser evitados

Conflitos devem ser manifestados e regulados, sem se recorrer à violência (ação pacífica).

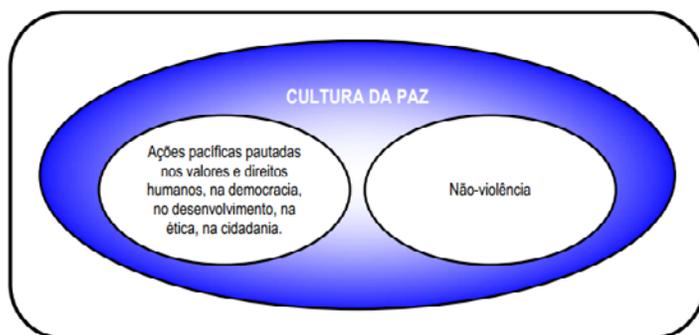
Fonte: Callado (2004).

Analisando o Quadro 1, fica evidente que a Cultura de Paz está intimamente ligada à busca por transformação que considere os aspectos coletivos e, principalmente, os elementos individuais para a sua efetivação. A Cultura de Paz é um processo contínuo baseada nas relações interpessoais e intergrupais, uma cultura de tolerância, diálogo, respeito e solidariedade. Na perspectiva de que cada indivíduo tem responsabilidade na efetivação da Cultura de Paz, Milani (2003, p.16-17) questiona-se sobre esse aspecto, ao indagar:

[...] afinal, de onde é que a paz deverá surgir, a não ser do esforço sincero, organizado e sistemático de cada integrante da humanidade? Se indivíduos e estrutura sociais não se transformarem, como é que o mundo pode se transformar num lugar de paz e bem-estar?

A Cultura de Paz transcende o conceito de não violência, pois dentro dela estão contemplados, além dos aspectos relacionados à cultura de não violência, aqueles pautados nos valores, na democracia, nos direitos humanos, no desenvolvimento, na ética e na cidadania, como apresentado na Figura 1.

Figure 1 – Aspectos contemplados pela Cultura de Paz



Fonte: Dusi (2006, p. 20).

A respeito da paz e da não violência, Guimarães (2004) descreve-as como um paradigma emergente. Tal paradigma, vislumbrado em documentos como a Declaração Universal de Direitos Humanos e, mais recentemente, no Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, estabelece algumas questões importantes como garantir que os conflitos pertinentes às convivências humanas sejam solucionados de modo não violento, com fundamento nos valores de paz, como também de justiça, de solidariedade, de equidade, de liberdade, de respeito pela vida e pela dignidade humana (DISKIN, 2008).

Ainda de acordo com Diskin (2008, p. 2), “[...] todas as pessoas deveriam ser educadas nos valores básicos da Cultura de Paz. Este deve ser um esforço conjunto que inclui cada uma e todas as pessoas da sociedade”. Para a construção da Cultura de Paz e o envolvimento da sociedade nesse processo, o autor apresenta oito áreas de atuação: 1. Cultura de Paz por meio da Educação; 2. Economia sustentável e desenvolvimento social; 3. Compromisso com todos os Direitos Humanos; 4. Equidade entre os gêneros; 5. Participação democrática; 6. Compreensão – Tolerância – Solidariedade; 7. Comunicação participativa e livre fluxo de informações e conhecimento; 8. Paz e Segurança Internacional.

Educação para a Paz: construindo novos rumos

Dentre as áreas de atuação em prol da Cultura de Paz, descreveremos a primeira que se refere a ela por meio da educação, ou seja, Cultura de Paz e Educação para a Paz não são a mesma coisa, pelo contrário, a última está contida na primeira. A Educação para a Paz é a anuência da Cultura de Paz, visto que é um dos dispositivos utilizados para que se chegue a esta última.

Na concepção de Guimarães (2004), como já destacado em parágrafos anteriores, a **não violência e a paz são vistas como um paradigma emergente. Diante desse fato, a Educação para a Paz é descrita como mapa na transição paradigmática.** Para entender essa transição, o autor recomenda valer-se da linguagem da cartografia como faz Boaventura de Souza Santos (2009), que descreve a necessidade de mapas de emancipação social e subjetividades com vontade e capacidade de usar e, dentre esses mapas, inclui-se a

Educação para a Paz, pois este mapa tem emergido no diálogo da comunicação internacional como uma alternativa à violência.

A Educação para a Paz é promovida por uma imensidão de contextos em que é praticada e, por isso, adquire diferentes formas devido à grande variedade de conflitos que atormentam a existência humana. Segundo Bar-Tal (2002), cada sociedade estabelecerá uma forma diferente de Educação para a Paz, mesmo que seus objetivos possam ser similares, que dependerá das questões em geral, das condições e da cultura, bem como das opiniões e da criatividade dos educadores.

De acordo com Abramovay et al. (2001, p. 19), a cultura da Educação para a Paz está voltada “[...] para valores como respeito aos direitos individuais e coletivos, tolerância, solidariedade, diálogo, desenvolvimento e justiça social”. Nesse processo, a concepção de superação de preconceitos e de discriminações dialoga com a sociedade, no âmbito geral, para no desenvolvimento de potencialidades numa relação de reciprocidade em prol de respostas para uma vida mais digna e segura.

Considerada por alguns autores como filosofia e como um processo que inclui diferentes habilidades e comportamentos baseados no respeito, a Educação para a Paz é preceito para a prevenção de conflitos, tendo a prevenção como seu principal foco (GUETTA, 2013). Embora se constitua num conceito abrangente, Guimarães (2004) elenca um núcleo de preocupações comuns, tais como: a) Criar referenciais não violentos e fortalecer conexões; b) Formar consenso para a paz; c) Fortalecer pessoas para serem ativistas de não violência; d) Abolir preconceitos e estereótipos; e) Instrumentalizar a resolução não violenta de conflitos; f) Diminuir o potencial de agressão; e g) Criar aversão à violência, com atitudes antimilitaristas e rejeição da violência.

Ratificando as preocupações comuns descritas acima, Diskin e Roizman (2008, p. 9) entendem a Educação para a Paz como um processo:

A Educação para a Paz é um processo que dura toda nossa vida, permeia todas as idades, seu campo de atuação é por essência complexo e multifacetado. Além de acontecer nas escolas, tem que estar presente em nosso cotidiano: nos meios de comunicação,

nas relações pessoais, na organização das instituições, no meio da família.

Criar referenciais não violentos e fortalecer conexões com a Educação para a Paz, refere-se a uma filosofia de oposição à guerra que permeia a sociedade comprometida com a paz no mundo. Basicamente, está pautada no movimento pacifista, o qual apresenta múltiplas frentes como: o movimento de objeção de consciência e de desobediência civil; a luta contra o armamentismo; o esforço de solidariedade para fim dos conflitos; as ações em defesa da vida e em prol da cidadania (GUIMARÃES, 2004).

A Educação para a Paz, ao formar consenso para a paz, baseia-se em um espaço de diálogo, debate e negociação para que a sociedade una-se em prol de um senso comum, que é a paz. Ou seja, a paz deve expressar a vontade coletiva e não somente a vontade dos poderosos. A Educação para a Paz como espaço de empoderamento para a superação da violência é descrita na preocupação de fortalecer pessoas para que possam ser ativistas da não violência (GUIMARÃES, 2004).

Ao contrário da cultura de não violência, a cultura de violência fundamenta-se nos preceitos e nos estereótipos que produz, abolir preconceitos e estereótipos desenvolvidos por essa cultura representa-se como um passo importante para a solidariedade e para a cidadania mundial. No tocante a instrumentalizar a resolução não violenta de conflitos, Guimarães (2004) descreve essa preocupação com a maneira como devem ser resolvidos os conflitos, neste caso, de forma não violenta.

Outra preocupação seria diminuir o potencial de agressão, que, a princípio, é neutra, porém, por meio de condicionantes socioculturais como o trabalho, a educação, a história ou o sistema social, ocasionam comportamentos violentos e não violentos. O imprescindível é trabalhar de forma construtiva para diminuir esse potencial. A última preocupação apresentada por Guimarães (2004), não menos importante, é criar aversão à violência, com atitudes antimilitaristas e rejeição da violência. Essa preocupação refere-se ao fortalecimento de uma atitude crítica à cultura de violência que nos é imposta.

De antes dessas preocupações, a Educação para a Paz constitui-se como mapa social que possibilita orientações, reorientações, mudanças de posicionamento em relação à violência; apresenta-se como espaço para difundir ideais pacifistas e de direitos humanos para a promoção da Cultura de Paz.

Além das preocupações comuns acerca da Educação para a Paz, ela é apontada, também, como necessidade pedagógica, com o intuito de construir uma sociedade democrática que saia da subjetividade e constitua-se como prática vivida, pautada nos valores e nos princípios democráticos. A Educação para Paz apresenta uma longa trajetória e, na perspectiva de Jares (2007, p. 45), é descrita como:

Um processo educativo contínuo e permanente fundamentado nos conceitos de paz positiva e perspectiva criativa de conflito, que pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a Cultura de Paz, que ajude às pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela.

Essa citação evidencia a relação entre Cultura de Paz e Educação para a Paz, em que esta última é responsável pela capacidade de crítica e de reflexão da sociedade, do mundo para uma Cultura de Paz.

Como necessidade pedagógica, Jares (2002) situa a Educação para a Paz no paradigma sociocrítico, por se tratar de um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente pautado na paz positiva, no ponto de vista criativo do conflito e na elaboração crítica da realidade por meio de enfoque afetivo com propósito da construção da Cultura de Paz. Ratificando o paradigma sociocrítico, baseado nas considerações desse autor, os modelos educacionais associados à Educação para a Paz são descritos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Modelos Educacionais Associados à Educação para Paz

Aspecto	Modelo técnico-positivista	Modelo hermenêutico-interpretativo	Modelo sociocrítico
Foco	Centrado na transmissão dos fenômenos externos observáveis e mensuráveis da paz.	Centrado na interdependência dos fenômenos e na subjetividade das pessoas. Ênfase e priorização das interações e relações interpessoais como objetivo e meio de aprendizagem.	Ênfase no conflito como centralidade da Educação para a Paz.
Conceito de Paz	Negativo, como antítese da guerra. Paz como ausência de guerra entre os estados.	Positivo, porém centrado nas relações interpessoais e na postura pessoal.	Concepção positiva, ampla e global da paz.
Conceito de Educação para a Paz	Negativo, orientado a sensibilizar as pessoas para evitar a guerra.	Colocação idealista pautada no utopismo pedagógico: a educação para a paz como criadora de um mundo sem guerras e violência	Fundada na conscientização e orientação para a ação e transformação das estruturas violentas.
Relação com a política	Não questiona as estruturas nacionais e internacionais.		Inter-relacionada com os obstáculos políticos, sociais, econômicos que a dificultam.
Postura da Educação	Neutra.	Imbuído de enfoque cognoscitivo e afetivo, atribuindo importância especial a esses últimos, assim como ao cultivo das subjetividades interpessoais e aos processos comunicativos entre as pessoas.	Não neutra. Questiona as atuais estruturas sociais nacionais e internacionais, bem como o próprio sistema educativo. Luta contra a violência estrutural e simbólica do sistema educativo.

Concepção de conflito	Negativa. A escola deve buscar a harmonia e a ausência de conflitos.		Perspectiva criativa do conflito.
Ação do professor	Centrado em desenvolver os objetivos cognoscitivos proporcionados pelos especialistas.	Não apenas como provedor de informações, mas como coordenador das interações e aprendizagens escolares. Alunos como agente de aprendizagens escolares e da organização da turma.	Em sintonia com o enfoque hermenêutico, diferenciando-se em dois aspectos: a) o professor assume-se como pesquisador; b) o professor assume o compromisso sociopolítico com os valores da paz, seja no contexto educativo ou pessoal, por meio da coerência e exemplificação.
Clima escolar	Centrado no professor. Relação vertical professor-aluno e ausência de interação entre os alunos.	Clima positivo em sala de aula é prioridade. Busca da coerência entre a forma de educar e os fins a perseguir.	Simetria entre enfoques cognoscitivos e afetivos, morais e políticos, com utilização de métodos socioafetivos para transpor os limites de sala de aula.
Currículo escolar	A Paz integra-se ao currículo escolar, seja como matéria independente, seja como unidade nas matérias tradicionais as ciências sociais.	Dois posições: a) Para os que consideram a Educação para a Paz como educação moral, faz parte das matérias de religião ou ética; b) para os que a concebem como educação integral, assumem-na como dimensão que afeta todas as matérias do plano curricular tradicional.	Posição majoritária de uma rejeição à conversão em disciplina específica (em nível não universitário), atribuindo-se importância aos projetos extraescolares.

Fonte: Dusi (2006, p. 36).

Adentrando ao campo da prática, e apresentando experiências exitosas sobre a importância da Educação para a Paz no meio escolar para a perpetuação da Cultura de Paz, Matos (2007), como já apresentado anteriormente, descreve os resultados de um estudo sobre Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: experiências em escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal, com a participação de profissionais graduados, estudantes de Pedagogia, e de pós-graduação. Os resultados evidenciaram que as escolas que receberam as formações das ONGs desenvolveram trabalho contínuo; houve diminuição do índice de depredação das escolas; melhor relacionamento entre professores e alunos; difusão da cultura de respeito e tolerância; diminuição dos níveis de violência física e verbal; orientação de jovens sobre a mediação de conflitos cotidianos; respeito à diversas opiniões; e convivência pacífica.

Corroborando com Matos (2007), Bomfim e Conceição (2010) salientam que projetos que envolvam a Educação para a Paz como incentivo à Cultura de Paz são, significativamente, visíveis e absorvidos para os jovens quando são realizados em conjunto com estudantes e docentes. Para isso, faz-se importante o empenho das partes na socialização das experiências, da articulação dos estudos e das pesquisas em redes, como é o caso do Observatório de Juventudes, Cultura de Paz e Violências nas Escolas.

Caminhos possíveis

O percurso trilhado até aqui só é compreendido se houver reflexão em cada um dos pontos apresentados nessa trajetória. Os conceitos iniciais são a base para a construção histórica da Cultura de Paz e dão subsídios para as primeiras concepções sobre a Cultura de Paz no mundo e no Brasil. Evidenciou-se que essa Cultura é forte e vem desmitificando e mudando a sociedade em prol de uma relação pacífica entre os seres humanos. Imbuída de respeito, diálogo, concepção de igualdade, equidade, paridade dos direitos e participação social entre os homens e mulheres.

O paralelo entre Cultura de Paz e Educação para a Paz é traçado e, como foi visto, esta última torna-se um meio para a efetivação daquela. A Educação para a Paz exige, assim como a perpetuação da

Cultura de Paz, um esforço individual e coletivo. Individual, no ponto de vista da sensibilização e da conscientização para a quebra de paradigmas que se mostram contrários à proposta de paz. Coletivo, na lógica de viabilizar a elaboração e a prática das estratégias administrativas e pedagógicas e dos projetos adotados com o objetivo de estruturação da paz em todos os níveis: institucionais, regionais ou nacionais, e locais. O esforço coletivo deve favorecer a implantação de políticas educacionais que fomentem a promoção da divulgação, da organização e da implementação das ações de maior abrangência.

Nesse sentido, a Educação para Paz como construção de uma Cultura de Paz realiza-se por meio do desenvolvimento de uma nova cultura em que a violência perde o sentido.

A ausência da violência em qualquer que seja o seu contexto é uma condição necessária para a construção da paz. A educação e a cultura são fundamentais para que a violência seja superada a fim de proporcionar a garantia do acesso aos direitos humanos, para que as desigualdades sejam superadas, e a intolerância seja deteriorada.

Fundamentada na coexistência entre diferentes, Educar para a Paz é um desafio, pois educar é um processo complexo e está intimamente ligado ao aspecto educacional em toda a sua extensão, o qual apresenta fatores internos e externos como obstáculos. Outro ponto a refletir é a persistência do uso e da divulgação da violência como meio de solucionar conflitos. É necessário conhecer toda a conjuntura que envolve a escola, a comunidade, os alunos, os professores e os funcionários para analisar, ética e educativamente, quais são as reais necessidades da escola e como supri-las para combater a violência e implementar a Educação para Cultura de Paz. A Educação deve ser prioritária, e para que alcance os objetivos de uma nova cultura, deve colaborar, participar, dialogar e veicular atitudes concretas que levem à materialização dos anseios de paz.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____. *et al.* **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO Gov. do Estado do Rio de Janeiro/ Sec. de Estado de Educação Univ. do Rio de Janeiro, 2001.

ABREU, M. M. de. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

ADAMS, D. **História dos primórdios da cultura da paz**. Memórias pessoais, agosto, 2003. Disponível em: <www.comitepaz.org.br>. Acessado em: 18 jan. 2017.

BAR-TAL, D. The elusive nature of peace education. In: SALOMON, G.; NEVO, B (Ed.). **Peace education**: The concept, principles and practice in the world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 27-36.

BOMFIM, M. do C. A. do; CONCEIÇÃO, L. dos S. **Culturas juvenis, mídias e consumo**: mediações em educação. In: ETD - Educação Temática Digital 12 (2010). p. 124-134. Disponível em: <<http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-190785>>. Acesso em 01 jan 2017.

CAHUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: ABDR, 2006.

CALLADO, C. V. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos, SP: Editora Projeto Cooperação, 2004.

DISKIN, L. **Cultura de paz e seus elementos essenciais**. In: Palestra proferida na Universidade de Caxias do Sul/ UCS. Campus Bento Gonçalves, 2008.

_____.; ROIZMAN, L. G. **Paz, como se faz? semeando cultura de paz nas escolas**. 4. ed. Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130851por.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

DUSI, M. L. H. M. A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GALTUNG, J. **Peace, War and Defence**. Essays in Peace Research. v. 2. Copenhagen: C. Ejlertsen, 1976.

GUIMARÃES, M. R. Desafios para a construção de uma cultura de paz. **Divulg. saúde debate**, Londrina, v. 39, n. 1, p. 14-22, jun. 2007.

_____. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

_____. **Por uma Cultura de Paz**. Notícias da América Latina e Caribe. Fortaleza: ADITAL, 2004.

JARES, X. R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____. **Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Pedagogia da convivência**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MATOS, K. S. L. de. A paz protege: experiências de paz em escolas de Fortaleza. In: BOMFIM, M. do C. A. do *et al.* (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 34-45.

_____. **Cultura de Paz, Juventudes e Docentes**: experiências de escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal. Fortaleza. Projeto de Pesquisa. Departamento de Fundamentos da Educação. Universidade Federal do Ceará, 2007.

MILANI, F. M. cultura de paz X violência. papel e desafios da escola. In:_____;_____; PEREIRA DE JESUS, R. C. D. (Org.). **Cultura de paz**: Estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SANTOS, M. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

UNESCO. **Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável**:

2005-2014: Documento final do plano internacional de implementação. Brasília: UNESCO, OREALC, 2005.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO DE DIREITO: OS CONTORNOS DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO NO BRASIL

*Suely Barbosa de Moura
Marcio Rodrigo Silva dos Santos*

[...] não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (Norberto Bobbio).

Introdução

A presença do Estado na promoção do ensino no Brasil encontra-se pautado em todas as Constituições brasileiras, desde o Império aos tempos atuais, quando a Constituição “Cidadã” de 1988 determina de forma clara o Estado e a família como principais responsáveis pela promoção do acesso e da qualidade da educação gratuita nos estabelecimentos oficiais de ensino, tratando a educação como direito subjetivo, que deve promover a universalização do ensino democrático para que cada cidadão possa ter assegurado o desenvolvimento humano pleno, tornando-se apto para se inserir no mundo do trabalho.

A educação representa desde os tempos mais longínquos o bem mais sublime a ser conquistado pelo homem no processo de desenvolvimento humano, hoje não o deslocamos para o aspecto da humanização, mas para o campo do direito humano como algo indissolúvel da sua natureza e condição de existir.

A Constituição Federal de 1988 tratou de forma contundente sobre as obrigações do Estado quanto ao dever de assistir seus concidadãos em suas necessidades educacionais de forma mais intensa e direta, pois igualou estes direitos aos demais em caráter genuíno de subjetividade. Celebramos um grande avanço educacional constituído na forma de lei que trata agora da educação como algo inerente à existência humana, aquilo que dar aspecto e condição de humanidade. Conforme descrito em seu artigo 205, a saber: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 195).

Entretanto, ao buscarmos os resultados desse pacto educacional firmado pelo Estado diante da sociedade, deparamo-nos com generosas discrepâncias entre o proclamado na lei que estabelece o dever de ofertar a educação como direito social e a verdadeira situação educacional brasileira descortinada nos resultados apresentados pelas estatísticas educacionais promovidas pelos exames de avaliação e os relatórios educacionais produzidos pelos órgãos oficiais, ao apresentar as condições ignominiosas em que se encontra a realidade educacional brasileira.

Embora estivéssemos tratando de um país continental com problemas educacionais recorrentes de quinhentos anos, como, por exemplo, analfabetismo, espaços escolares sem estrutura adequada, políticas ineficazes de permanência na escola, disparidade idade-série, ocupamo-nos em analisar as tratativas dispensadas aos profissionais que atuam no ensino e as políticas de incentivos do governo ao buscar resultados satisfatórios no campo educacional.

Desse modo, ao nos depararmos com a realidade educacional brasileira, gravemente penalizada pelos retrocessos de um sistema organizacional desarticulado em sua “[...] organização e

funcionamento” (SAVIANI, 2015, p. 17), debruçamo-nos sobre o que acontece com a educação brasileira para obter resultados tão ruins. Esse não é um consenso unânime, já que não atinge todas as esferas educacionais do país, a saber, esta não é a realidade do ensino privado no Brasil. Então, o que acontece com muitas escolas públicas que não conseguem reverter seus baixos índices educacionais e torná-los amistosos e eficientes?

Talvez as respostas para as nossas elucubrações em tentar desvendar as inarráveis situações que refletem a realidade educacional brasileira, que tem metas ambiciosas quanto à expansão de seu potencial econômico, mas não consegue resolver situações mínimas de garantir a permanência de crianças na escola, esteja implicada na realidade social discrepante dos condicionamentos e da visão simplista da educação no Brasil.

Inferimos assim que não se trata apenas de recursos financeiros o único desafio para o cumprimento do ordenamento jurídico que determina que todos os cidadãos sejam educados minimamente com nível de ensino fundamental, podendo requerer do estado de direito a qualquer tempo em que julgar necessário, ou sentir-se desprovido da oportunidade de aprender. Elencamos outros fatores que merecem atenção ao discorrermos por que o direito a educação não se apresenta como uma educação de direito.

Compreendemos que a educação, embora seja um discurso alinhado de modernistas ou conservadores¹, não ocupa necessariamente o epicentro do interesse político governamental. Entendemos que o direito à educação, respaldado em lei, deve ser compreendido como algo que está além da matrícula nas instituições escolares, onde o aluno permanece por determinado tempo de sua jornada diária, mas com as condições de igualdade e dignidade passível a todos de forma equânime, oportunizando não apenas requerê-las a qualquer época, mas recebê-la, como parte de seu processo de formação integral e humana. Evocamos Arantes (2001), apontando o direito à educação como:

¹ Diversos segmentos partidários, sociais e filosóficos que sustentam suas conjecturas ao analisar o sistema educacional brasileiro a partir de suas matrizes ideológicas, não sendo alvo de nosso interesse nomeá-las.

[...] Condição de sujeito de direito está intimamente relacionada ao Direito à Educação, na medida em que não se pode, hoje, exercer a cidadania sem se apoderar dos dispositivos da Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos códigos da modernidade, ainda que seja para criticá-los e fazer novas proposições. (ARANTES, 2001, p. 1).

O direito de adquirir a cultural humana, designada como propriedade simples, como habilidade de leitura, é fundamental para que qualquer sociedade moderna subsista, portanto, essa condição essencial ganha o campo do discurso dos Direitos Humanos Universais, pois se refere a um direito inalienável, no entanto, é tratado de forma “lenta, ambígua e contraditória” (BOBBIO, 1992, p.75) por concorrerem com o “[...] direito de liberdade, de igualdade, da propriedade privada e da segurança” (HORTA, 1996, 201), sendo estes considerados os mais importantes.

A educação brasileira representada nos contextos das Constituições Federais

Reconhecemos que a Educação brasileira, nos quase duzentos anos em que se encontra versada nos textos constitucionais, desde a época imperial, avançou em seu discurso educacional ao assegurar direitos educacionais como condição existencial para o desenvolvimento pleno do processo de humanização descrito em seu texto constitucional, bem como elaboração de leis contendo diretrizes específicas para organização de um sistema nacional de educacional, conferindo ao Estado o dever de ofertar o ensino de qualidade em caráter de universalização, e, dessa forma, comprometendo-se com as questões educacionais do país.

O Texto Constitucional de 1824, em seu artigo 179, XXXII e XXXIII, endossa que a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e sua realização, preferencialmente, é incumbência da família e da Igreja, bem como a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. Todas as demais Constituições que precederam a Constituição de 1888 trouxeram em seus textos significativas discussões sobre a educação no Brasil ao aludirem sobre “[...] a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e

previu a criação de colégios e universidades” (DEMARCHI, 2006, p. 6) em âmbito nacional.

Desde a época Imperial, as Constituições brasileiras reconhecem a necessidade de organizar, financiar e garantir o ensino em proporções abrangentes a todos, mas isso não ocorreu de fato por força do silêncio do poder público em nomear quais atores desempenhariam esses papéis de forma obrigatória, pois não foi possível disciplinar o modo como deveria ser implementado os recursos a serem aplicados e as instituições responsáveis pela oferta e manutenção do ensino, deixando apenas um registro parcial em seus resumos “*caputs*” que educar a população era importante.

A menção da educação ocorreu pela primeira vez no campo jurídico na Constituição Imperial de 1824, sinalizando um tímido progresso educacional ao determinar que se criasse uma lei em 1828, determinando que cada cidade e vila do Império criassem escolas para o funcionamento do ensino primário, desencadeou, a partir desse momento, outro problema que inviabilizava o ensino “[...] a lei não atingiu seu objetivo em face do pequeno número de professores atraído pelo projeto, pela remuneração irrisória atribuída para a realização do trabalho” (SUCUPIRA, 2001, p. 59), as indefinições quanto à profissionalização docente e escassez de professores aptos para ministrar o ensino retardou sua expansão, mas apontava para a primeira tentativa de implantar no Brasil uma “[...] educação nacional homogênea e uniforme” (FÀVERO, 1996, p. 52), que não conseguiu florescer em meio às inúmeras limitações enfrentadas pelo frágil modelo político imperialista, não obstante, educação não se concretiza com leis e decretos.

Estendido o longo período de inércia educacional no país, onde muito pouco se realizou na dimensão pública de ensino primário, a Constituição de 1834 trouxe novas incumbências educacionais, determinando que as assembleias provinciais se responsabilizassem pela oferta do ensino primário e secundário, ocasionando a impossibilidade da “[...] unicidade orgânica do sistema educacional” (ARANHA, 2003, p.152), quando o ensino ministrado a pequenos grupos abastados era feito por intermédio de preceptores contratados para ministrar o ensino em residências particulares, que acabaram por fracassar, pois “[...] nesse período foi implantado o método

de ensino mútuo, que perdurou entre 1823 e 1838, com resultado insatisfatório” (ARANHA, 2003, p. 153) incapazes de atender à demanda do país.

As interpretações quanto à importância de educar as classes pobres do interior e da capital do Brasil estagnaram nas boas intenções e nos ideais modernizadores do modelo agrário da monocultura brasileira que o máximo que conseguiu foi promover um ensino dualista, que perdura com sua forma repaginada ainda no século XXI. Diremos que a Constituição Republicana de 1891 trouxe novas luzes para a educação no Brasil ao prever a laicização e gratuidade no ensino, entretanto, a obrigatoriedade não era aplicada em dimensões nacional como assevera (CURY, 2001, p. 134): “O artigo 1º tratava do “livre” e “livre a iniciativa privada e livre de uma ideologia oficial” e, no artigo 2º, “livre” significa livre de coação por parte do estado face aos pais no sentido de obrigar os filhos a frequentarem a escola”.

O desenvolvimento educacional, mais uma vez, encontra-se engessado pela ausência do comprometimento político que tratava assuntos educacionais de forma secundária, já que o modelo econômico não demandava uma qualificação profissional que exigisse níveis de ensino elevado “[...] com efeito, apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas” (TEIXEIRA, 1969, p. 295), já que esta não era uma prioridade daquele modo de produção fundante na propriedade e na centralização do Estado.

Embora a Constituição de 1891 ocorresse no limiar da república brasileira, não tinha em seus textos ordenamentos diretivos quanto à obrigatoriedade do ensino público estendido a toda população, ainda se direcionava a um contexto de segregação educacional, bem definido quanto ao currículo, níveis educacionais e estruturas físicas para ministração do ensino, mas avançou ao determinar a adoção do modelo tripartite de separação dos poderes e incumbindo cada um de forma distinta responsabilidades educacionais e competências legislativas para o desenvolvimento educacional do país, assim descrito na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, em seu art. 35, a saber: “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1. criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 2. prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1891).

Significativas mudanças foram promovidas a partir desse momento, os ares educacionais eram outros, o currículo educacional tinha a laicidade como proposta educacional para as escolas, não que isso apontasse uma desreligiosidade do povo, mas o rompimento da escola quanto à imposição da doutrinação católica no currículo educacional. Articulou-se um enorme movimento educacional pela expansão do ensino público e gratuito no Brasil.

Durante a década de 1930, tivemos o ensejo da vigência de duas Constituições no Brasil, a de 1934 e 1937, que trataram em seu bojo também de questões educacionais de forma específica e pontual, ao designar pela primeira vez a necessidade de existência de um Plano Nacional de Educação, instituindo um conselho nacional que o realizasse. A grande inovação da Lei Nacional foi atribuir à Família e depois ao Estado o dever com a educação, que seria uma conquista do direito de todos à acessibilidade à educação.

Parecia que daquele momento em diante tudo seria mais justo, os problemas educacionais, como analfabetismo, acessibilidade ao ensino e aumento do número de escolas, teriam um novo desenho. Ao analisarmos a educação no texto constitucional de 1937, percebemos haver um significativo retrocesso quanto à composição de seu texto, ao não priorizar a educação pública como prioridade de ensino, mas incentivar o crescimento e a expansão do ensino privado no Brasil, conforme alude o texto Constituição de 1937, artigo 29, ao descrever:

[...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

O Estado brasileiro elege o setor econômico industrial do Estado Novo como copartícipes para educar de forma institucionalizada as classes necessitadas de instrução e educação pública, mergulhando o país em profundo abandono da escola pública, em promover o ensino propedêutico e holístico na esfera pública.

A tônica dos interesses seria a expansão e consolidação de um ensino vocacional e profissionalizante, tendo em vista estarem em

conformidade com as necessidades do regime ditatorial estabelecido na época, os ditames da reforma de Gustavo Capanema, que corroboravam com os anseios do regime político do Estado Novo vigente no país, o ensino a ser ministrado nas escolas davam conta de difundir a cultura patriótica obcecada pelos interesses totalitários de um governo populista. Assim versado:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que o acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidades diante dos valores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (ROMANELLI, 1998, p. 82).

A Constituição de 1946 intensifica as determinações predispostas nos textos constitucionais anteriores: “O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (art. 168, II), trazendo como inovação à criação dos institutos de pesquisas nacionais.

Nas décadas seguintes, em que perdeu o regime totalitário no Brasil, foi encenado um verdadeiro desfile de Constituições Federais que apregoavam a redemocratização do país, mas ignorava o aspecto educacional como uma prioridade necessária para esse avanço econômico. Segundo Flach (2011, p. 293), o acesso à escola era insuficiente e, ainda, para aqueles que alcançavam tal intento, a organização interna da escola sentenciava que, em torno de 62% dos matriculados na 1ª série, eram reprovados ou evadiam-se do sistema escolar.

O crescimento educacional orbitou em volta da disseminação das políticas de consolidação do capitalismo e o ensino objetivava corrigir um elevado índice de analfabetismo existente em todo o país, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. O ensino

alcançaria uma parcela maior de pessoas sendo ministrado também na modalidade supletivo, bem como as maiores reformas educacionais empreendidas pelas leis de diretrizes educacionais que organizaram no currículo nacional os níveis e modalidades de ensino em todo o Brasil, travando um debate educacional contemporâneo jamais praticado.

No Brasil, o direito à educação e a educação como direito adquirem um corpo sistematizado a partir da “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988, p. 23), por trazer para o campo dos direitos sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais expressos pela “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, art. 206, I). A educação ganha notáveis espaços anunciados por dez artigos específicos que tratam sobre os fins e objetivos da educação nacional, além do acréscimo de outros quatro dispositivos (art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI; e art. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Carta Magna tem como grande princípio – a ser celebrado – a obrigatoriedade do Estado em ofertar a educação para todos, contemplando os princípios referentes à “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, art. 206, II, III).

Agora experimentamos discutir a educação no Brasil no campo do direito e como direito subjetivo, como direito existencial e como direito humano: “O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 1999, p. 18). Dessa forma, o Estado assume o dever e a responsabilidade com a educação formal do cidadão, trazendo à luz um movimento mais amplo na tentativa de educar, vincular a educação com saúde, justiça, cidadania e ou direitos fundamentais.

O direito ao ensino torna-se algo fundante e inalienável. A possibilidade de tê-lo é um triunfo, um avanço, uma conquista da igualdade na sua forma mais genuína. Os cidadãos são sujeitos de direitos que poderão requerer do Estado sua condição de ser educado e não apenas escolarizado, assim descrito em Tomasevski (2004) que considera a educação como um bem público e social estendido a todos e a qualquer tempo:

O direito à educação invalida a dicotomia dos direitos humanos que separa os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, já que engloba todos ao afirmar e afiançar a universalidade conceitual desses direitos negando-se a aceitar que a desigualdade e a pobreza sejam fenômenos contra os que não se pode lutar. (TOMASEVSKI, 2004, p. 15).

O que de novo traz a Constituição Federal é a tentativa de promover a equitativa oportunidade de ensino a todos os sujeitos em condições e direitos iguais como promoção da dignidade humana, bem descrito em seus artigos com maior precisão da redação e detalhamento, fazendo uso de instrumentos jurídicos para efetivação de sua garantia, embora o acesso, a permanência e o sucesso da escola fundamental, como principal meta a ser alcançada, permaneçam no escopo de promessa não cumprida. Nesse sentido, Cury (2001, p. 54) estabelece que:

[...] Ainda é grande a quantidade de crianças em idade escolar fora do contexto educacional e persiste a seletividade da escola brasileira (quando boa parte de nossas crianças é expulsa dos bancos escolares, o que se deve, entre outros fatores, à inadequação do calendário escolar). Outros problemas relevantes insistem em atormentar o quadro educacional do país: o número insuficiente de prédios escolares inadequados para o ensino em sua essência.

As tentativas frágeis do Brasil em reverter os índices negativos e danosos do sistema educacional se encontram deformados quanto à exequibilidade de seus acordos, programas e pacotes educacionais. Todavia é louvável a reformulação do artigo 208, ao estabelecer critérios que possivelmente assegurem o direito à educação como princípio de justiça social, elencando outros direitos que outrora silenciados por legislações anteriores. Dessa forma, o Estado define o setor público como mantenedor da educação como forma de minimizar a deficiência do sistema educacional, apresentados no artigo 208 da Constituição Federal de 1988:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

- II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Embora o texto do artigo 208 se apresente como novo e eficaz em atender a demanda educacional de tempos hodiernos, a análise racional e cautelosa revela o simplismo com que se pretende resolver a sinuosa complexidade educacional em que se insere o Brasil.

Ao revermos o texto do artigo 208, que especifica o inciso I “Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, deparamo-nos com o enorme desafio que esbarra em uma construção cultural e social: a de permitir que as crianças cheguem à escola na idade certa, isso porque a menção quanto aos que não frequentaram a escola no momento oportuno transformam-se no grupo “desescolarizados”, uma parcela secundarizada que não ocupa o mesmo nível de importância, haja vista que para estes são requeridos modalidades específicas de ensino que não estão alicerçadas na mesma oferta ou disponibilidade de oferta quanto a suas matrículas e espaços escolares.

O segundo aspecto de que trata o inciso II, ao determinar: “Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, reformulado a partir da Emenda Constitucional de nº 14, de setembro de 1996, lançou novo olhar sobre a importância de elevar o nível educacional, assegurando o aumento da quantidade de anos de estudos por parte do poder público, mesmo que incorra no “[...] decorrente do aumento dos requisitos formais de escolarização para um processo produtivo crescentemente automatizado” (SUANO, 1994, p. 11), delegando ao Estado a oferta compulsória do ensino básico.

A prescrição do inciso III, ao estabelecer “[...] atendimento especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”, avança nas políticas de inclusão dos sujeitos no contexto social da escola, priorizando a rede regular de ensino como espaço adequado para promoção da educação especializada.

A discussão sobre as condições das escolas em trabalhar com esta modalidade educacional desencadeou profundas discussões, tendo em vista que “[...] poucos municípios possuem uma rede de ensino apropriada para educação de alunos com necessidades especiais” (MAZZOTTA, 2011, p. 63). A escola enfrenta esses desafios contradizendo a lei ao não ser capaz de desempenhar seu papel de oferecer educação de qualidade, independente da modalidade educacional, considerando as limitações postas em sua tarefa de educar.

O inciso IV trata da extensão do Direito à Educação define “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Essa faixa etária, ora destituída das obrigações do governo de ofertá-la, em caráter de obrigatoriedade, passa a ser a parte iniciática da formação básica do sujeito no ensino sistematizado.

Oliveira (1999, p. 63) revela a iniciativa do Estado na incorporação desse nível de ensino no contexto da educação básica, distante e dissociado da realidade vivida por estes sujeitos que vivenciam esse processo. A proposta educacional da inclusão e do acesso à educação trouxe o aumento da demanda de recursos necessária à expansão e oferta de ensino em todo Brasil, necessitando a ampliação de investimentos para que a oferta fosse possível.

A educação, nos incisos V e VI da Constituição Federal, revela a recorrente interpretação em dispor do sentido propedêutico no ensino desde a Constituição de 1946, considerando que a educação era requerida como direito inalienável para o sujeito. Ao prosseguirmos na análise do inciso VII, percebemos o alargamento das obrigações do Estado que deve promover junto à educação, em consonância com outros direitos vitais, permitido a partir de seus detalhamentos, compreendidos como [...] parte das obrigações o “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (OLIVEIRA, 1999, p. 71).

A LDB 9394/96 como norma viabilizadora dos direitos à educação nos contornos da obrigatoriedade do ensino no Brasil

Sua significância ganha espaço ao tratar de forma concisa e minuciosa sobre a previsão dos mecanismos capazes de garantir os direitos anteriormente enunciados, pela Constituição Federal de 1988, responsável por assegurar o cumprimento das deliberações educacionais estabelecidas pela Carta Magna, de forma a disciplinar as diretrizes e bases da educação nacional, assim apresentado:

A LDB dispõe, em seu art. 2º, que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 6).

A nova LDB assim conhecida por florescer no limiar da redemocratização do ensino no Brasil trouxe avanços significativos para o campo educacional no país, impondo limites quanto ao que pode ser feito na educação, bem como o que não é permitido em termos educacionais. As delimitações e as permissões previstas na estrutura de seus artigos constantes em sua estrutura permitiram traçar linhas divisórias em pontos razoáveis ao tratar dos sistemas de ensino, tornando possível a organização e administração do sistema educacional brasileiro.

A nova LDB embora represente uma conquista educacional, mais precisamente ao delegar à União a importante função de coordenar o ensino em âmbito nacional, envolvendo estados e municípios na tarefa de promover a universalização do ensino, discriminando a parceria entre Estado e família, no efetivo dever de educar.

Parece cabível lembrar que após duas décadas de sua implantação muitas de suas atribuições permanecem inconclusas, revelando sua fragilidade quanto ao descumprimento de suas regras e no atendimento às diversidades culturais presentes em toda a extensão territorial do país, como demonstra Fagundes (2006, p. 4):

Como toda lei, a LDB está longe de ser tudo de que se precisa para dar andamento a uma reforma educacional. O que significa que nem tudo que ela traz foi implantado. Muitas diretrizes nem se quer foram efetivadas. As transformações propostas foram se dando aos poucos. Muitos artigos foram considerados sem sentido. Mas são incontáveis as variáveis que afetaram o processo educativo após a criação da LDB.

Apesar das inúmeras inovações presentes na LDB, o Brasil ainda enfrenta graves problemas quanto a promover educação em escalas mais amplas, capazes de atender às demandas sociais de forma plena, considerando seu alcance quanto ao seu nível de obrigatoriedade prognosticado na educação básica. O analfabetismo resiste solidificado na impossibilidade do Estado e ineficiência dos professores que atuam nesses níveis de ensino.

Existem questões profundas que emperram o desenvolvimento educacional, destacando-se a interferência internacional que promove a descontinuidade de um sistema de ensino redefinido com suas próprias experiências “[...] a qualidade de uma lei é diretamente proporcional à qualidade da cidadania” (DEMO, 2013, p. 27), uma vez que parte da sociedade civil se exime da tarefa de buscar elementos que imponham sanções às formas de cooperação internacional.

Finalizando...

O estudo sobre os contornos da obrigatoriedade do ensino no Brasil implica a tarefa do exercício contínuo de buscar respostas novas para os velhos problemas educacionais que a sociedade brasileira ainda não conseguiu superar, em sua história educacional. A análise permeia diferentes momentos históricos em que se forjaram as Constituições Federais, buscando a presença e a ausência do critério jurídico na definição das políticas educacionais brasileiras.

Consideramos oportuno ressaltar que a presença e a ausência das discussões sobre a educação brasileira ocorreram em diferentes proporções, de acordo com o viés político da época. Algumas constituições deram maior ênfase e outras ofereceram menor importância ao aspecto educacional, consolidando sua significação em cada momento histórico do Brasil. As Constituições Imperiais

(1824 e 1891) ofereceram mínima relevância ao contexto educação educacional, limitando-se apenas a mencioná-las, por entender que não se tratava de prioridade investimentos ao ensino.

Assim, as seguintes (1934 e 1937), com propensos interesses reformistas que indicavam o crescente interesse de educar as massas brasileiras, sinalizando os interesses capitalistas no Brasil.

Durante a década de em 1946, as aspirações reformistas voltam a permear interesses pela educação. Com as Constituições seguintes, os assuntos referentes à educação passam a ser interesse de seletos grupos hegemônicos que detinham o poder.

É mister destacar a sintonia presente entre os interesses políticos e os discursos educacionais presentes em todas as versões constitucionais brasileiras. Todas essas Cartas Magnas primaram por buscar possibilidades de mudanças sem que as garantias fossem asseguradas.

As pequenas ou grandes reformas empreendidas pelas Constituições brasileiras defenderam avidamente os interesses de grupos dominantes, fazendo valer seus interesses junto à representatividade política da época sem, contudo, apresentar propostas de cidadania para as massas subalternas. Somente na perspectiva de um regime democrático se fortaleceu o discurso sobre a educação como direito social, coletivo e subjetivo dos indivíduos sociais.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

ARANTES, E. M. de M. **Breves anotações sobre direito à educação, medidas de proteção e medidas socioeducativas**. 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edcxt3.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Brasília - DF: 1999.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1824. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

_____. **Constituições Brasileiras**: 1891. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

_____. **Constituições Brasileiras**: 1934. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

_____. **Constituições Brasileiras**: 1937. vol. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.

_____. **Constituições Brasileiras**: 1946, vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e. In: A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. p. 308.

_____. **Constituições Brasileiras**: 1967. vol. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001f.

_____. **Constituições Brasileiras**: 1988. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

CURY, C. R. J. **Cidadania republicana e educação**: governo provisório do marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEMARCHI, C. Autonomia do Direito Educacional. **Revista Eletrônica de Direito Educacional**. Itajaí, n. 2, set. 2002. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/afinal-o-que-e-direito-educacional>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

FÁVERO, O. **A educação nas Constituintes brasileiras**, 1823-1988. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2013. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edctxt3.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FAGUNDES, L. da C. A Formação de Professores na Licenciatura Presencial e na Licenciatura à Distância: semelhanças e diferenças. In: **Desafios de Educação à Distância na Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 2006.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituições brasileiras**. São Paulo: Cortez, 1996.

FLACH, S. de F. Direito a Educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, set. 2011.

HORTA, J. S. B. Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil. Cortez, 1996. In: CHIZZOTTI, A. **A educação nas Constituintes brasileiras**, 1823, vol. II, 1988.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, R. P. de. A educação na nova Constituição: mudar para permanecer. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: FEUSP, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

SUANO, H. **A situação mundial da infância**. Brasília: UNICEF, 1994.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

TOMASEVSKI, K. **Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: el derecho a la educación**. ONU: Consejo Económico y social, 2004.

O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE 4º E 5º ANOS DO NÍVEL FUNDAMENTAL DA REDE PRIVADA EM TERESINA - PI: EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ana Maria do Nascimento

Introdução

Dentro de uma prática educativa que visa o desenvolvimento integral do aluno, é imprescindível o uso de abordagens que o possibilite ser um sujeito consciente da sua realidade, autônomo na tomada de decisões, para agir pautado nos valores e participar com cidadania em sociedade. Dentro dessa perspectiva, o ensino de Filosofia já deve ser inserido na grade curricular das escolas a partir do ensino fundamental, por ser sua prática um fator imprescindível para fomentar um aprendizado legítimo, eficaz e conscientizador, uma vez que a sociedade contemporânea necessita de uma educação que permita ao educando participar ativamente de um processo de ensino e aprendizagem, que promova a construção e reformulação dos conceitos éticos e que estimule a existência constante de comportamentos humanizados.

A temática envolvendo o ensino de Filosofia no nível fundamental surgiu da necessidade de conhecer os meios que facilitem a compreensão das crianças a respeito das atividades filosóficas e como proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade, tornando-as autônomas, críticas, praticantes dos valores éticos e da democracia no espaço escolar e em sociedade.

Nesse sentido, elegemos como tema de nossa pesquisa o ensino de Filosofia para crianças do 4º e 5º anos do nível fundamental de escolas da rede privada em Teresina – PI, devido à compreensão que temos de que uma sociedade só atinge seu desenvolvimento pleno se estiver pautada na ética, na democracia e em atos resultantes de processos reflexivos. Dessa forma, adotamos como problema: quais abordagens metodológicas são utilizadas por professores de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental? Sendo, portanto, este, o norte para o desenvolvimento da pesquisa.

Para realizarmos o estudo, definimos como objetivo geral analisar as práticas metodológicas no ensino de Filosofia no 4º e 5º anos do ensino fundamental em escolas da rede privada em Teresina – PI. Assim, elegemos como objetivos específicos: identificar a metodologia adotada pelos docentes para o desenvolvimento do ensino de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental; caracterizar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino de Filosofia; e verificar, por meio das opiniões dos professores, se há interação dos alunos nas aulas de Filosofia. Estes foram sistematizados a partir de questionamentos que deram origem às seguintes questões norteadoras: qual metodologia é adotada pelos docentes para o desenvolvimento do ensino de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental? Que atividades pedagógicas são desenvolvidas pelos docentes no ensino de Filosofia? E se há interação dos alunos nas aulas de Filosofia?

Sendo assim, ao desenvolvermos o estudo, utilizamos como metodologia uma pesquisa qualitativa, em que adotamos para a coleta de dados questionários aplicados com dois grupos de sujeitos, formados por cinco coordenadoras e cinco professoras do ensino fundamental de cinco escolas da rede particular de ensino: Colégio O Pituchinha, Colégio Sinopse, Colégio Mérito D’Martonne, Colégio Castelinho e Colégio CPI (Curso de Português e Inglês).

O estudo realizado para o desenvolvimento da pesquisa iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica, em que procuramos compreender as ideias de cada autor, para, posteriormente, emitir pensamentos próprios a respeito do tema tratado. Para a fundamentação teórica, selecionamos, dentre outros, autores como: Chauí (2009), Luckesi (1994), Aranha (2006), Carbonara (2007) e Kohan (2008).

Diante da análise dos teóricos estudados, acreditamos que o trabalho educativo com crianças obtém maior êxito quando propõe um ensino envolvendo abordagens filosóficas, por ser ofertado ao educando uma condição de reflexão, possibilitando a compreensão, com mais facilidade, dos assuntos expostos em sala de aula. É válido ressaltar que o modo como os conteúdos são planejados e apresentados pelos educadores aos alunos é que leva ou não ao objetivo desejado.

A Filosofia na concepção de diferentes estudiosos

Desde tempos remotos, o homem sente a necessidade de buscar o conhecimento verdadeiro para preencher lacunas deixadas pelo conhecimento produzido aleatoriamente. De acordo com Marilena Chauí (2009), o conhecimento não se dá como resultado de um processo eventual, ao invés disso, segue rigorosamente uma organização, partindo de princípios gerais determinados por fatores inerentes ao homem como a sensação, a percepção, imaginação, o raciocínio e a intuição intelectual para assim ser capaz de distinguir os diferentes tipos de conhecimento, entre eles o conhecimento verdadeiro, onde se utiliza da criticidade e o discernimento, fatores responsáveis para se decidir sobre os acontecimentos de forma justa, sem preconceitos e pré-julgamentos. Desse modo, a referida autora define a questão filosófica: “A dúvida não faz parte das atividades filosóficas, porque o questionamento filosófico é sistematizado, e, por assim ser, utiliza a lógica, conceitos e idéias obtidas por meio da comprovação, processo que se exige o embasamento racional” (CHAUÍ, 2009, p. 12).

A Filosofia amplia a visão do educando por fazê-lo compreender com mais facilidade as disciplinas em geral do currículo escolar, assim como também sua própria realidade. Sua prática ainda propõe que

sejam rompidos paradigmas totalmente tradicionalistas e faça-se a busca por uma sociedade mais justa por meio de uma educação que insira na sua proposta curricular, metodologias eficientes e significativas com relação aos conteúdos filosóficos.

A Filosofia, ao ser conceituada, facilita a compreensão da sua real função e se torna significativa para o homem, no entendimento de que ninguém vive sem um sentido para sua existência e sem a compreensão real do contexto em que vive. Assim, por meio da prática filosófica, é fornecido o conhecimento que o homem necessita para si perceber como parte integrante do mundo, passando a agir de forma sistematizada e movido pela necessidade de busca, fator que o torna capaz de refletir sobre os acontecimentos diários, considerando todos, dos mais simples até os mais complexos, com igual importância.

Para Luckesi (1994), a Filosofia é o norte que orienta a ação coerente do homem, no sentido de não executar a ação de forma aleatória sem ser resultado de um processo reflexivo que oferece benefícios para si como também para a sociedade por promover a libertação da opressão a que é submetido.

A filosofia não é de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ela é ao contrário, a própria manifestação da vida humana e a sua mais alta expressão. Por vezes no fundo de uma metafísica profunda e existencial, mas sempre dentro da atividade humana, física ou espiritual, há filosofia [...]. A filosofia traduz o sentir, o pensar e o agir do homem. Evidentemente ele não se alimenta da filosofia, mas, sem dúvida nenhuma, com a ajuda da filosofia. (LUCKESI, 1994, p. 23).

Sabendo-se que este conhecimento só será possível se for adquirido com base em um processo sistematizado, realizamos este estudo envolvendo a Filosofia, em que o principal foco gira em torno das abordagens metodológicas utilizadas pelas coordenadoras e pelas professoras com crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental, uma vez que as atividades filosóficas devem fazer parte da educação formal das crianças para que, desde então, comportem-se como seres reflexivos, críticos, democráticos, conscientes de suas ações, construtores de seu conhecimento com autonomia e possam, na fase

adulta, comportarem-se em sociedade, priorizando o que é justo, a prática dos valores éticos, comprovando, cientificamente, o saber adquirido.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), pautados nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, foi estabelecido como objetivos gerais para o ensino fundamental o direito a uma educação crítica e questionadora que torna o educando capaz de desenvolver suas potencialidades por meio de uma formação que o prepare para desempenhar seu futuro trabalho com competência, bem como conduzir para a prática da cidadania de forma consciente.

Com essa perspectiva, reconhecemos a relevância do ensino de Filosofia, pois, como afirma Aranha (2006), nenhuma outra disciplina poderia propiciar ao educando condições de contestar o que não está devidamente esclarecido e não se deixar ser usuário de uma educação mecânica, em que é impossibilitado de buscar respostas coerentes com a verdade como a Filosofia.

A Filosofia, no ensino fundamental, é uma proposta pedagógica inovadora na formação das crianças, de modo que as abordagens filosóficas, se bem executadas pelos educadores, oferecem subsídios para que o educando se torne um sujeito crítico, reflexivo e construtor de seu próprio pensar. Este ensino promove uma condição de reflexão, fazendo com que o aluno conheça, mais cedo, todos os fatores que influenciam no desenvolvimento humano, evitando que sejam usuários de ideologias que não sejam as suas.

De acordo com Aranha (2006), no processo educativo a filosofia e a pedagogia se encontram em um mesmo patamar por partirem de princípios que adotam a reflexão, processo indispensável para se legitimar toda ação pedagógica e filosófica. A filosofia, na busca por soluções de problemas, utiliza a reflexão radical que atinge a raiz das questões propostas, é rigorosa por fazer uso de métodos transparentes, e, de conjunto, por abranger todas as dimensões do problema.

Sendo assim, a educação identifica-se com a mesma proposta, em que o papel do filósofo é fazer com que a educação ofertada seja sistematizada e não mais sustentada na perspectiva do senso comum, que, embora seja importante para o desenvolvimento humano, não

apresenta a reflexão e a criticidade para comprovar e assegurar o conhecimento encontrado, como é utilizada na prática filosófica.

De acordo com Luckesi (1994, p. 32): “Filosofia e Educação são dois fenômenos que estão presentes em todas as sociedades. Uma como interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação dessa interpretação”. O planejamento deve ser construído de acordo com as inquietações filosóficas dos professores e de seus alunos. O que poderia ocorrer, diante do planejamento já construído, é a existência de modificações parcial ou em sua totalidade, em função do objetivo de surpreender e desafiar os estudantes e professores a pensar.

O ensino de Filosofia, ao ser planejado, deve objetivar a participação direta do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário que as atividades planejadas abram caminho para que este envolvimento aconteça. Portanto, deve ser flexível, e, na concepção das professoras de Filosofia, as atividades lúdicas, o estudo de texto, a produção textual, associados a aulas expositivas, são categorias de atividades contidas no plano de disciplina, que promovem uma interação satisfatória dos alunos com a proposta filosófica devido à forma como estas são apresentadas às crianças.

De acordo com Kohan (2004), uma das maiores dificuldades dos professores de Filosofia é o início de aulas, em que os alunos não apresentam nenhum conhecimento prévio, deixando o professor diante de uma série de questionamentos que os fará partirem do zero para poder fazê-los compreender a real finalidade da disciplina. E, assim, após superar aquele desconforto que surge devido a imensos interrogatórios dos alunos, sentirá maior segurança para levar o curso com tranquilidade. Ressalta ainda que o mais importante é que a disciplina de Filosofia seja tratada diferente das demais, por ser o seu campo de estudo um problema filosófico e político, e diante de questionamentos será inevitável perceber a falta de clareza e de precisão nas respostas dadas aos alunos. Este fator é o que move a Filosofia, por estar sempre motivando a buscar formas de preencher o vazio que resulta deste processo em que há a falta de clareza dos fatos ocorridos.

O filósofo, ao sentir-se desafiado, desempenha esta tarefa diariamente, buscando diminuir o tamanho deste vazio por

intermédio de seus ensinamentos, sua forma de transmitir, de ensinar, fazendo com que seja compreendido seu sentido. Se refletirmos sobre o assunto, concordaremos com Kohan (2004, p. 24), quando considera que o que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma instância ou de um vazio que não acaba de encher.

A visão das coordenadoras

A partir dos dados coletados e cuidadosamente analisados, compreendemos que o processo de ensino que atrela a Filosofia às demais disciplinas da matriz curricular para o público infantil, propõe um aprendizado amplo e seguro, uma vez que, dentro da proposta filosófica, não se ensina somente a pensar, mas a pensar com responsabilidades devido às diversas competências que são desenvolvidas para se compreender de fato o contexto educacional, assim como também o social.

O primeiro grupo de sujeitos foi constituído por cinco coordenadoras do ensino fundamental e já a partir do questionamento inicial apresentou a categoria “Ensino de Filosofia: pensamento crítico e humanização”.

[...] Se nós estamos buscando formar cidadãos críticos e conscientes, a Filosofia trabalha esta conscientização, levando o aluno a pensar, a refletir sobre as questões do dia a dia que ele vivencia, não só dentro da escola, mas no meio social também [...]. (Coordenadora E).

O ensino de Filosofia levar ao pensamento crítico, é um ponto forte para a implantação da Filosofia nas escolas. Essa perspectiva realça a sua importância na formação crítica do educando, tendo em vista que, a partir da criticidade, o pensamento se torna mais evoluído por utilizar a reflexão como fator indispensável para o desenvolvimento do homem em sociedade, portanto, atitudes conscientes que passam a fazer parte do cotidiano juntamente com a autonomia necessária para um crescimento amplo do cidadão.

[...] com o ensino de Filosofia houve esta aproximação, fazendo com que os pais pudessem participar da educação de seus filhos e as próprias crianças, com relação a valores, porque se percebe que estão sendo deixados para trás. A escola está tentando fazer este trabalho para desenvolver o lado humano, o objetivo é humanizar mesmo estas crianças. (Coordenadora B).

A humanização é também um ponto considerado relevante pelos professores, por serem fatores relativos aos valores éticos, trabalhados em abordagens filosóficas, pela necessidade de se buscar a formação de cidadãos justos já a partir da infância, para que possa ser possível a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todos possam se reconhecer como portadores de comportamentos pautados na ética, assim como também agentes diretos do processo de desenvolvimento da evolução de um país com deveres e direitos igualmente cumpridos e respeitados.

O questionamento seguinte feito às coordenadoras foi a respeito de como os professores de Filosofia desenvolvem os trabalhos com os educandos. Este levou à categoria “Abordagens metodológicas como meio para a construção da reflexão e dos valores resultantes das atividades filosóficas desenvolvidas com os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental”, podendo ser confirmados nos relatos a seguir:

[...] Os alunos não aceitam respostas do tipo “porque sim” e “porque não”. Os professores trabalham com atividades que desenvolvem o raciocínio, a formação de conceitos (explicar e classificar), a investigar (observar e descrever) e a traduzir (prestar atenção e interpretar criticamente). (Coordenadora A).

[...] Então desde o ano passado estamos desenvolver um trabalho diferenciado, utilizando a Literatura com as crianças, com as rodas temáticas, sugerindo que elas tragam temas sobre o que tem curiosidade, sobre o que elas gostariam de saber, sobre o que elas têm dúvida. (Coordenadora D).

As coordenadoras A e D justificaram a reflexão, por ser esta um fim a ser alcançado com abordagens filosóficas que promovem o raciocínio, a formulação de conceitos, o desenvolvimento da capacidade para explicar, traduzir e descrever o que observam. Assim

como também a interpretar criticamente e ainda se envolverem em um processo de investigação onde busquem respostas para seus questionamentos que surgem desta metodologia utilizada nas aulas de Filosofia, que instiga e, por sua vez, surge de um processo totalmente reflexivo.

A escola trabalhando com este objetivo possibilita uma educação centrada em uma formação que tanto contribui para o crescimento intelectual do aluno, como permite que ele participe como um cidadão consciente de suas ações em sociedade. Os trabalhos realizados pelas professoras despertam a curiosidade nas crianças, motivando-as a buscar esclarecerem suas dúvidas, por meio de atividades desenvolvidas através de uma metodologia que envolva questões do cotidiano para facilitar a compreensão, assim como também dar espaço para que o aluno possa formular e expor seus conceitos.

Em primeiro lugar, a professora procura textos onde falam da questão ética, da moral. A partir daí, ele desenvolve sua prática através de peças teatrais, envolvendo principalmente o 4º e 5º ano. Musicais e vídeos também são muito utilizados pela professora que seleciona autores que passam mensagens filosóficas para as crianças. (Coordenadora B).

[...] Ele utiliza o material específico, que o livro adotado na escola, livro “Pensar e agir” de Filosofia, e também trabalhamos com projetos na área social, projetos na área da interdisciplinaridade, a questão dos conteúdos transversais. Esses projetos dão suporte a própria Filosofia, por exemplo, trabalhamos o “Projeto Preconceito” que leva a criança a ter respeito com o outro, estando assim dentro da proposta da Filosofia. (Coordenadora E).

Os valores surgem como um fator primordial a ser desenvolvido nas crianças do ensino fundamental, sendo entendidos, na visão das coordenadoras B e E, como um subsídio de alta relevância que promove o resgate de comportamentos compatíveis com as determinações de uma sociedade que busca a igualdade entre os cidadãos que dela faz parte, no sentido de utilizarem atividades que permitam reconstruírem seus conceitos sobre a forma como deve

se dá atitudes que partam de princípios onde os integrantes de um grupo social não deixem se perder os valores tão necessários para a existência da harmonia em sociedade.

Professores e o ensino de Filosofia

O segundo grupo de sujeitos da pesquisa foi formado por cinco professoras do ensino fundamental, ao qual foi perguntado se há identificação com a disciplina de Filosofia voltada para o ensino de Filosofia para crianças, de modo que, a partir de suas respostas, emergiu a categoria “Formação de alunos autônomos e reflexivos”.

As professoras afirmam se identificar com a disciplina de Filosofia no ensino fundamental, por fomentar a autonomia e a reflexão das crianças na perspectiva de permitir que elas mesmas busquem respostas para seus questionamentos e por não concordarem que as respostas apresentadas sejam aceitas sem que passem por um processo profundo de análise.

Quando a criança não desenvolve a autonomia, ela não se torna apta a produzir conhecimento por ser passiva no ato de aprender, por estar presa a saberes, que, mesmo contrários aos seus, são aceitos com conformismo devido à falta de consciência de que podem expor seus pensamentos diante do que parece ser indiscutível.

Os alunos aprendem com democracia. As crianças passam a pensar melhor e expressar as ideias com mais clareza. O aluno habitua-se a pensar em vez de memorizar dados. Isso nos deixa como profissionais da educação um excelente facilitador da compreensão e valorização do aluno como ser responsável perante o mundo. (Professora A).

Sim, porque não é um ensino com respostas prontas. Faz o aluno pensar, refletir sobre os temas que estão sendo trabalhados. Proporcionando, aos mesmos, maior condição de questionar a realidade na qual está inserido. (Professora B).

As professoras, ao ministrarem a disciplina de Filosofia, tratam-na como um meio para o despertar da consciência e reforçam que o desenvolvimento dos alunos depende de uma educação pautada

na Filosofia. Portanto, é por meio desta e das abordagens utilizadas que as crianças compreendem o significado real da proposta de uma educação que tem o objetivo de fazer com que o aluno esteja no controle de seu raciocínio, por meio da autonomia e de suas decisões conscientes a partir da reflexão, portanto, a autonomia e a reflexão estão intimamente ligadas ao processo filosófico.

Porque desperta o pensar. Faz com que a criança desenvolva sua forma de pensar, instiga o aluno a questionar os porquês da vida. E isso me faz ver o quanto eles crescem, impedindo que eles sejam enganados, porque sabem o que querem. (Professora D).

Porque filosofando você questiona, você não aceita coisas tal qual lhe informam, você busca a sua própria visão a respeito do que lhe ensinam, você investiga e aprende. (Professora E).

A reflexão é, para as professoras D e E, um processo indissociável do saber verdadeiro, do saber consciente. Portanto, é uma habilidade que precisa ser construída, desenvolvida com os alunos, na busca de uma formação promissora com práticas que libertem, e que atrelem o conhecimento à realidade, considerando a busca pela verdade. De acordo com Luckesi (2002), a busca pela verdade é norteadada pelo senso crítico, portanto, reflexivo, e encontra-se sempre superior aos demais por estar continuamente atrelado ao processo investigativo.

Lippman 1995 (apud KOHAN, 2008, p. 9):

O ideal de investigação proposto é crucial para a compreensão dos ideais de Filosofia e Educação democrática, na medida em que considera que todos esses são, ou deveriam ser formas de investigação. [...] Toda prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que, por sua vez, seja capaz de produzir juízos mais apurados acerca do que a nossa experiência tem de problemática.

Nessa perspectiva, coordenadoras e professoras apresentam a reflexão como ponto comum em suas respostas por entenderem que esta é indispensável no processo educativo, por isso a necessidade de ser inserida na matriz curricular no ensino fundamental a disciplina de Filosofia.

O questionamento seguinte feito às professoras foi sobre quais as atividades pedagógicas comumente desenvolvidas no ensino de Filosofia. Suas respostas resultaram na categoria “Atividades diversificadas”, por nelas estarem inseridas as atividades mais utilizadas com as crianças do ensino fundamental a respeito do trabalho filosófico.

As atividades abordadas pelas professoras da disciplina de Filosofia, como teatro, música, desenhos animados, jogos, filmes, leitura de textos críticos e debates, englobadas na categoria acima citada, tornam o trabalho filosófico um facilitador do que deve ser assimilado pelo aluno, no sentido de fazê-lo agir, ao mesmo tempo, com confiança e prazer por estarem dentro de um processo sistematizado e composto por atividades variadas, como é o processo filosófico.

As atividades desenvolvidas são através de teatro, música, pesquisa charge, textos críticos de autores como: Joestin Gaarders, Gabriel Pensador, Elias José, Chico Buarque e também provérbios, fábulas, contos e lendas. (Professora B).

As atividades desenvolvidas são através de textos atuais em que buscamos o que está correto e o que não está correto na visão das crianças. Utilizamos também jogos e letras de músicas que tragam uma mensagem, um contexto de uma realidade social e também produção de textos para perceber o que elas têm no seu íntimo. (Professora E).

Como dito anteriormente, ao se planejar o ensino de Filosofia, deve-se visar à participação direta do aluno no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, com isso, uma interação cada vez mais significativa com as atividades desenvolvidas, e, na concepção das professoras, as atividades lúdicas, o estudo de texto, a produção textual, associados a aulas expositivas, ou seja, as mais variadas formas de atividades, originado esta categoria, promovendo uma integração satisfatória dos alunos com a proposta filosófica devido à forma como estas são apresentadas aos educandos. Conforme Kohan (2004, p. 30):

Ensinar é conduzir à ante-sala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que cabe ao professor é estimular a levar adiante este desafio. Filosofar então, é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo querer uma decisão. Há que se atrever a pensar, porque isto supõe uma maneira nova de relacionar com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los.

A seguir, foi perguntado sobre qual a metodologia adotada pelos docentes para o desenvolvimento do ensino de Filosofia no trabalho com crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental, e diante de suas respostas surgiu a categoria “Aulas expositivas reflexivas”.

De acordo com as Professoras A, B, D e E, as aulas com abordagens metodológicas, que desenvolvem a habilidade do pensar, são a justificativa para o objetivo do trabalho realizado pelas professoras, por afirmarem que a metodologia utilizada nas aulas de Filosofia envolve a paciência e o respeito. As aulas expositivas reflexivas envolvem o ouvir, o questionar, o elaborar, o argumentar, o pensar, o falar e o relacionar e são habilidades planejadas no objetivo de todas as aulas de Filosofia, e estas surgem com o auxílio da música, de textos contextualizados e paralelos ao assunto abordado no livro didático e de processos reflexivos que surgem a partir de debates, tornando possível a participação direta dos alunos, levando a um real aprendizado.

Os recursos mais utilizados são CDs pra se trabalhar com música que estejam de acordo com os temas trabalhados. DVDs para passar filmes contextualizados e textos que levam à reflexão, debates e o uso do livro didático adotado pela escola. (Professora B).

Utilizo livros, DVDs e aparelho de som. Os filmes, músicas e textos trabalhados nas aulas de Filosofia, de forma prática, materializando os conteúdos, promovem uma melhor assimilação das crianças. A participação é cada vez maior por provocar curiosidade e levantar questionamentos de algo que queiram saber. Por isso, estes recursos tornam a aprendizagem significativa. (Professora D).

Na visão da professora C, as abordagens metodológicas tradicionalistas, puramente expositivas, ainda são necessárias para

que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com eficácia. Recursos como textos fotocopiados, livros e exposição no quadro passam a ser aliados das professoras que ministram a disciplina de Filosofia, no sentido de fazer com que os alunos considerem sua importância como as demais disciplinas. Na sua concepção, estas abordagens não impedem que o aluno desenvolva o ato de refletir.

[...] O que cabe ao professor é estimular a levar adiante este desafio. Filosofar é então, atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que se atrever a pensar, porque isto supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-lo. (KOHAN, 2004, p. 30).

O pensamento de Kohan (2004), contrapõe-se ao relato da professora C, por acreditar que ensino de Filosofia deve contemplar a problematização como um fator indispensável nas aulas de Filosofia para que exista o desenvolver da reflexão, se esta valorizar apenas as aulas puramente expositivas, tornará a proposta filosófica em apenas um ato de reprodução.

Então, o que será uma aula “filosófica (não simplesmente uma aula de filosofia)?” Como será uma aula na qual seja possível compartilhar aqueles olhares problematizadores sobre o mundo? Se formos conseqüentes com o anteriormente dito, deverá ser um espaço em que possa interromper o pensar do outro. Evidentemente, isto poderá se dar tanto no contexto dos temas clássicos da filosofia, na discussão dos “conhecimentos” filosóficos habituais, como na discussão de qualquer problema, já sabido; que o que se estabeleça em uma aula de filosofia não seja simplesmente um circuito de reprodução e verificação; que a aula não seja o lugar onde o professor ofereça respostas que seus alunos não tenham formulado. (KOHAN, 2004, p. 31).

Ainda fez parte da pesquisa a questão sobre se há interação dos alunos nas aulas de Filosofia, e a justificativa dada pelas professoras levou à resposta positiva, com unanimidade, de que há interação e envolvimento de fato dos alunos nas aulas de Filosofia. Portanto, obtivemos a categoria “Aulas interativas”.

As professoras, unanimemente, utilizam abordagens metodológicas que visam uma busca pela interação e envolvimento dos alunos, no sentido de permitir sua participação direta nas atividades propostas e, conseqüentemente, na construção do conhecimento. As práticas desenvolvidas fomentam um aprendizado pautado na ação consciente, na percepção da existência de direitos e deveres, no respeito pela opinião do outro e no conhecimento construído pelo próprio pensar do aluno, por ser a disciplina de Filosofia, a forma mais viável de tornar possível uma educação que promova a emancipação social, política, histórica e cultural, mas que, a priori e essencialmente liberta já na infância, o seu cognitivo de conhecimentos alienantes. Isso porque está sob um processo de interação entre os alunos.

Sim. As crianças acham os temas abordados importantes, ficam deliciadas em descobrir o poder da lógica como uma disciplina para os seus questionamentos e as ajudas, como nenhuma outra disciplina com as dificuldades de raciocínio e julgamento. (Professora A).

Com certeza. Quando é marcada uma atividade pra trazer materiais para a aula, eles movimentam a família para conseguir o material. Sabemos que não é 100% da turma, mas a grande maioria participa dos trabalhos que, muitas vezes, são feitos em grupo, até porque a Filosofia requer que seja feito este trabalho de forma coletiva”. (Professora E).

Para Kohan (2004), motivar aqueles que ainda não conhecem o pensamento filosófico é que é o grande desafio. Para isso, o professor de Filosofia deve utilizar abordagens que partam da realidade, do contexto, da realidade de vida, das inquietações, para tornar possível uma interação dos alunos com o ensino de Filosofia.

Considerações finais

Ao apresentarmos todo o processo do referente trabalho de pesquisa acerca do que foi questionado, constatado e analisado, consideramos que o ensino de Filosofia das crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental vem sendo abordado pelos docentes

dentro de um processo educativo que utiliza atividades pedagógicas em aulas diversificadas, expositivas, interativas e trabalhando o desenvolvimento de habilidades inerentes à proposta filosófica. As metodologias, embasadas na prática filosófica, asseguram o desenvolvimento destas atividades por serem vistas pelos docentes como o meio mais adequado para envolver os alunos no processo que humaniza, que democratiza situações coletivas vividas em âmbito escolar, estendendo-se também à vida em sociedade. Esta prática, segundo as professoras, prove uma maior interação do aluno nas aulas e, por isso, torna possível o desenvolvimento de habilidades condizentes com o real propósito da Filosofia, que é torná-los seres críticos, justos, praticantes da democracia, construtores e reconstrutores de seus conhecimentos e, portanto, capacitados para terem um pensar mais evoluído.

A relevância do ensino de Filosofia vem sendo confirmada pelas escolas pesquisadas por meio da implantação em suas matrizes curriculares, do planejamento elaborado especificamente para a disciplina de Filosofia e das abordagens metodológicas utilizadas pelas docentes que buscam fomentar a interação e a compreensão dos alunos a respeito das atividades filosóficas, no sentido de despertá-los para buscarem soluções das problemáticas geradas por suas próprias inquietações.

No entanto, percebemos nas respostas dos sujeitos questionados algumas fragilidades que comprometem, em parte, a execução das abordagens metodológicas utilizadas pelas docentes, no sentido de não se fazerem totalmente eficazes dentro do processo de ensino e aprendizagem, por necessitarem de maturidade e segurança, vez que é preciso atitudes firmes e precisas para se trabalhar com a Filosofia. A prática em volta do ensino de Filosofia precisa de um maior comprometimento e de mais estudo, por parte das docentes, para que ações inovadoras façam parte das atividades propostas, despertando nas crianças o pensar consciente contínuo e não apenas um pensar crítico momentâneo.

Para finalizar, acreditar que a disciplina de Filosofia pode ser trabalhada dentro de um contexto onde a criança obtenha um desenvolvimento compatível com o que sugere a prática filosófica é perfeitamente possível, onde o estudo realizado mostra que é

disponibilizado às crianças abordagens filosóficas que oferecem condições para refletirem, debaterem, participarem da tomada de decisões, de buscarem respostas para suas indagações e, acima de tudo, compreenderem que o progresso de uma sociedade só se dá mediante uma educação onde o educando se relaciona com o mundo e com os conhecimentos, portanto, com a prática filosófica. O que falta é apenas um pequeno ajuste no processo educativo para que o ensino de Filosofia se torne uma prática comum e o corpo docente desenvolva esta habilidade com toda competência que já dispõe, precisando somente aperfeiçoá-la para aplicar suas metodologias com eficácia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.

BRASIL. SEF. PCN. **Introdução**. MEC/SEF. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

SARDE, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Filosofia e Sociedade: perspectivas para o ensino de Filosofia**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2007. p. 253-263.

A ATUAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DEPRESSIVAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Ítala Rivane Santos Cardoso

Rafaella Coelho Sá

Introdução

Até meados do século XIX, depressão era sinônimo de melancolia, contudo, em *Luto e melancolia*, Freud (1917) refere-se à depressão, como um afeto, estado ou sintoma estabelecido por certo período e caracterizado principalmente pelo constante desânimo, falta de interesse em si e em coisas; enquanto que a melancolia refere-se a um estado depressivo mais intenso, caracterizada pelo sentimento de perda ou falta de algo que a própria pessoa não consegue identificar, e, principalmente, um sentimento de hostilidade com relação ao próprio eu.

Atualmente, com a Classificação Internacional de Doenças edição 10 (CID 10), a depressão classifica-se como um Transtorno de Humor (Afetivo). Já o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais edição 5 (DSM V), conforme Araújo e Lotufo Neto (2014), destina um capítulo para informações acerca dos transtornos depressivos, no qual suscita discussões sobre a patologização das

reações esperadas pelas pessoas diante de determinada situação, norteando o processo de diagnóstico.

Barbosa et al. (1996) afirmam que, até meados dos anos 60, acreditava-se que a criança não poderia ser acometida pela depressão. Contudo, a partir dos estudos de Spitz, foi possível compreender como esta patologia se instala e se manifesta no infante. Segundo Spitz (1998), o bebê, ao ser separado de sua mãe na idade entre seis meses e três anos, apresentava expressão triste e pouca interação com o ambiente no qual estava inserido.

Para Freud (1914), o olhar direcionado ao bebê o impulsiona a vivenciar o narcisismo, possibilitando a formação de sua identidade; mas, a ausência desse olhar devolutivo possibilita a não aceitação do eu e do seu próprio corpo, facilitando o surgimento de sintomas que sugerem depressão, e, com isso, segundo Klein (1997), o bebê teria dificuldades em estabelecer relacionamentos ao longo de sua vida.

Identificar a depressão em crianças configura-se uma tarefa difícil, pois elas ainda não possuem repertório suficiente para verbalizar tudo que sentem. Assim, Cruvinel e Boruchovitch (2004) acreditam que os sintomas de uma patologia manifestados pela criança, são percebidos na escola, principalmente por meio de seu desempenho escolar. Diante disso, como a equipe pedagógica (constituída neste estudo por professores e psicólogo escolar) tem atuado com crianças depressivas que estão no processo de escolarização?

Guzzo e Magagna (2012) afirmam que o processo de inserção da criança na escola é permeado por uma carga emocional, que pode refletir de forma positiva ou não (podendo gerar patologias) em sua aprendizagem. Se por si só o processo de escolarização possui suas dificuldades, quanto mais quando este é acompanhado de uma patologia; quanto a esta, pontua-se aqui a depressão infantil, que, segundo Cruvinel e Boruchovitch (2004), deve ser identificada fundamentalmente na escola. Assim, faz-se necessário que os professores conheçam as características dessa patologia, pois mesmo que estes não sejam responsáveis por diagnosticar a criança, eles deverão desenvolver estratégias que reduzam o impacto da depressão no seu processo de aprendizagem.

No que tange ao contexto escolar, Good e Brophy (1986) citado por Palitot (2010) acredita que a escola deve estabelecer estratégias nas

quais os resultados que se almeja alcançar sejam percebidos ao longo de suas aplicabilidades, e que elas englobem cinco categorizações: ensaio (repetir a informação adquirida); elaboração (conectar a nova informação àquela já existente); organização (estruturar o material a ser estudado); monitoramento (percepção e acompanhamento da compreensão do aluno); e afetividade (redução de sentimentos que interferem negativamente na aprendizagem); pois essas estratégias facilitam a escolarização e reduzem o sofrimento da criança.

Diante do que foi exposto, a proposta de trabalho desta temática justifica-se pela necessidade do estudo e da investigação técnico-científica no que tange à identificação e ao manejo dos intervenientes encontrados no processo de escolarização de crianças depressivas. Para tal pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral, analisar a atuação da equipe pedagógica com crianças depressivas ao longo do seu processo de escolarização; e mais especificamente, optou-se por: descrever os aspectos relevantes da depressão em crianças em idade escolar; compreender a relação entre depressão infantil e escolarização; e identificar as estratégias de intervenção que a equipe pedagógica utiliza para lidar com crianças depressivas.

A fim de entender a problemática proposta, fundamentou-se esta pesquisa preferencialmente nos teóricos que estudam os processos referentes ao desenvolvimento infantil e os que estudam as problemáticas referentes ao processo de ensino e aprendizagem, como Freud (1917), Spitz (1998), Vygotsk (2003) e Martinez (2010).

Aspectos metodológicos

Para realização deste trabalho, optou-se por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que, para Minayo (2004), é a oportunidade que o pesquisador tem de se aproximar do campo de trabalho no qual fará o levantamento de dados necessários para a sua pesquisa. A pesquisa contou com a participação de oito sujeitos de escolas privadas, sendo quatro profissionais graduados em Psicologia com atuação em Psicologia Escolar de no mínimo cinco anos com o público infantil (03 a 10 anos) e que tenham atendido pelo menos um caso de criança com sintomas depressivos; e quatro profissionais graduados em Pedagogia e que lecionam

para o público infantil (03 a 10 anos), com, no mínimo, cinco anos de experiência.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, composta por sete perguntas semiestruturadas, que estavam propícias a alterações no decorrer da entrevista e que contemplaram os objetivos deste estudo. Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo, pelo procedimento de categorização, que, segundo Minayo (2004), constitui-se pela classificação e agrupamento das informações coletadas, que foram enquadradas em categorias estabelecidas pelos mesmos princípios e temática proposta. Para referenciar as falas dos profissionais graduados em Psicologia com atuação em Psicologia Escolar, utilizou-se a abreviação PS, e, para referenciar as falas dos profissionais graduados em Pedagogia, utilizou-se a abreviação PR.

Essa pesquisa realizou-se conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que aborda sobre a ética em pesquisas envolvendo seres humanos, seguindo os princípios éticos determinados pela Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia; foi ainda submetida à Comissão de Ética em Pesquisa – CEP da UESPI, e iniciada após a aprovação do mesmo, com parecer de número 1.334.022.

Resultados e discussão

A partir da metodologia proposta neste estudo, buscou-se compreender os objetivos da pesquisa, e baseando-se na análise das entrevistas criou-se subcategorias iniciais das quais foram extraídas categorias intermediárias e finais (vide Tabela 1). As categorias finais foram: Considerações acerca da depressão infantil; A depressão infantil como interventora do processo de ensino aprendizagem; e Estratégias desenvolvidas pela equipe pedagógica que favorecem a escolarização de crianças depressivas.

A fim de iniciar a discussão sobre a temática proposta, tornou-se relevante elencar as concepções dos teóricos e dos profissionais entrevistados sobre os aspectos mais relevantes quanto à depressão infantil, dando origem a primeira categoria.

Considerações acerca da depressão infantil

A depressão configura-se atualmente uma das patologias que mais têm crescido principalmente entre jovens e adultos. Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde 2013 realizada pelo IBGE, cerca de 11 milhões de pessoas já foram diagnosticadas com depressão, e infelizmente as crianças não estão isentas dessa patologia.

Segundo Andriola e Cavalcante (1999), o diagnóstico precoce é fundamental para se obter um resultado satisfatório no processo de tratamento. Porém, identificar a depressão infantil não é fácil, principalmente porque a criança tem dificuldade em nomear sentimentos e sensações. Os referidos autores afirmam ainda que apesar de não se saber com exatidão o que causa a depressão, acredita-se que esta pode envolver três perspectivas: psicológica (tendo relação com os aspectos da personalidade, baixa autoestima e autoconfiança); biológica (referindo-se a uma relação com as disfunções dos neurotransmissores advindas da hereditariedade genética, da anormalidade ou por falhas em áreas específicas do cérebro) e social (entendo-a como uma ausência de adaptação no ambiente no qual o sujeito está inserido).

Quanto às questões biológicas, dois dos entrevistados afirmaram que:

Talvez uma das causas seja a hereditariedade, porque geralmente a criança depressiva tem alguém próximo na família com transtorno de humor, aumentando a probabilidade da predisposição. (PS3).

Se um dos pais da criança tem depressão, penso que provavelmente a ela também terá. Sua chance de ter depressão é maior, porque é uma questão de genética. (PR4).

Embora não existam estudos comprobatórios, a partir dessas falas, é possível perceber que alguns profissionais acreditam que os fatores biológicos desencadeiam a depressão no infante. No entanto, Bahls (2002) afirma que esses fatores precisam estar atrelados a outros para que assim essa patologia seja disparada.

No que tange às questões psicológicas e sociais, os entrevistados foram unânimes em afirmar que estas contribuem para o desenvolvimento da depressão infantil. Três deles afirmaram que:

Muitas vezes os sintomas depressivos surgem quando a criança não consegue se adaptar na escola nova, onde ela vai ter que construir novos laços afetivos; ou a criança tem uma baixa autoestima, vergonha de si, desinteresse. (PR4).

[...] a troca do ser pelo ter dos pais, está gerando essa condição nos filhos. Muitos alunos dizem “meu pai não fala comigo para pedir desculpas, ele põe dinheiro na minha conta, e eu não quero dinheiro, eu quero o meu pai”. Eu vejo que essa é a principal causa, a ausência física e emocional dos pais na vida de seus filhos. (PS1).

[...] além do eu entristecido, existem situações que podem deixá-las mais entristecidas: a perda de familiares, amigos de sala, mudança brusca de vida. (PS4).

A partir dos relatos, percebe-se que, na concepção dos profissionais, os fatores psicológicos e sociais configuram-se como disparadores da depressão e apontam para o desencadeamento de sintomas que nortearão o diagnóstico do infante. Dessa forma, concordando com Andriola e Cavalcante (1999), é essencial estar atento aos sintomas expressados pela criança, afinal, ela tem formas peculiares de demonstrar aquilo que sente. Quanto a estes sintomas, os entrevistados foram unânimes ao pontuá-los e mencionaram ainda a dificuldade em identificá-los. Dois deles afirmaram:

[...] choro, isolamento, o deixar de brincar, inquietação/ incômodo, agressividade, falta de interesse, até dores de barriga... nunca é fácil identificar de cara o que uma criança tem, porque a criança nunca fala... Primeiro observamos, conversamos com outros professores, com a família, para entender o que está acontecendo. (PR2).

É difícil para mim como professor, identificar a depressão. Talvez o principal sinal seja a introspecção, se ela fica no seu mundo, é muito envergonhada, mudou o seu comportamento repentinamente [...]. (PR3).

Observa-se que os entrevistados confirmam os sintomas elencados por Andriola e Cavalcante (1999) – sintomas físicos (dores de cabeça e abdominais, fadiga, tontura, náuseas, cansaço, falta

de apetite), sintomas psíquicos (irritabilidade, choro recorrente, ansiedade, fobia, pouca expressividade, baixa autoestima, agressividade, agitação psicomotora, desânimo, medo) e sintomas sociais (comportamento destrutivo, isolamento, mudança de comportamento no ambiente no qual está inserido), sendo ainda possível notar a dificuldade que os profissionais têm em identificar esses sintomas, principalmente pelas particularidades que a criança possui, sua dificuldade em expressar-se com clareza, e até mesmo pela própria falta de conhecimento deles quanto a essa temática. Por isso, Cruvinel e Boruchovitch (2003) acreditam que é fundamental estar atento aos sintomas físicos, pois a criança tende a somatizar os sintomas da depressão como uma estratégia do corpo de sinalizar que algo está inadequado.

Na tentativa de driblar essas dificuldades, os entrevistados apontaram a necessidade da observação do comportamento da criança como uma forma de entender qual ação é própria de sua personalidade ou caracteriza alguma disfunção; vale ressaltar que a hipótese diagnóstica de depressão não deve visar a patologização da criança, mas gerar o entendimento tanto dela e de sua família, como também da equipe pedagógica de que essa hipótese é necessária para que as estratégias interventivas tornem-se eficazes, reforçando sempre a concepção de que identificar uma criança depressiva não significa o fim de sua infância, mas a oportunidade que ela tem de elaborar possíveis traumas e vivenciar experiências rotineiras a partir de estratégias diferenciadas.

E para traçar essas estratégias no contexto escolar, é importante entender como a depressão infantil interfere na escolarização, temática abordada na categoria a seguir.

A depressão infantil como interventora do processo de ensino e aprendizagem

Após a entrada da criança no contexto escolar, ela passa a vivenciar experiências novas que favorecerão seu desenvolvimento global. Assim, as dificuldades que ela possui (seja familiar, emocional ou patológica) serão percebidas nesse contexto e tornar-se-ão uma dificuldade para a escola, afinal ela é responsável pela escolarização

da criança, e conforme Vieira et al. (2015), fatores externos (que envolvem as esferas: biológica, familiar, disfuncional e patologias ocasionadas por uma disfunção emocional) interferem na aquisição da aprendizagem infantil.

Quando questionados sobre os principais intervenientes encontradas no contexto escolar, todos os entrevistados foram unânimes ao pontuar aspectos que vão além das esferas apontadas pelos autores supracitados. Assim, baseando-se nas informações coletadas e nas pontuações feitas por estes autores, optou-se por estabelecer três categorias de fatores – biológicos, sociais e emocionais, que englobam os intervenientes mencionados tanto pelos entrevistados, quanto pelos encontrados na literatura.

Dentre os fatores biológicos, destacam-se: dislexia, TDAH e Transtorno do espectro autista; dentre os emocionais, têm-se: depressão, desmotivação, desinteresse, melancolia e ansiedade; dentre os sociais, destacam-se: ausência de estimulação, ausência do acompanhamento familiar, separação dos pais, baixa qualificação profissional, dificuldade de adaptação escolar, falta de criatividade e didática ineficaz do professor, ausência da parceria família-escola e perdas mal elaboradas.

A partir dos aspectos mencionados pelos entrevistados, é possível compreender as categorizações estabelecidas por Vieira e Cols (2015). Quanto às dificuldades de ordem biológica, esses autores frisam as limitações neurológicas e sensoriais. Segundo os entrevistados, o transtorno do espectro autista e o TDAH, são os mais identificados no contexto escolar. Ballone (2005) enfatiza que os transtornos de leitura também chamam a atenção por sua alta ocorrência na escola; dentre eles, cita-se a dislexia, transtorno pontuado por todos os entrevistados.

No que tange aos intervenientes sociais, um dos apontados pelos entrevistados diz respeito à ausência de formação continuada da equipe pedagógica. Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem é gradativo, e conforme Vygotsky (2003) e sua teoria sociocultural, este processo deve ser acompanhado por um adulto que auxilie a criança a organizar seu conhecimento, até que ela tenha de fato aprendido.

Outro interveniente apontado pelos entrevistados refere-se ao contexto no qual a criança está inserida e no momento que ela

está vivenciando: a família disfuncional, o processo de separação/divórcio dos pais, a falta de estimulação referente ao conteúdo que a criança está estudando em sala de aula, a dificuldade de adaptação escolar e as perdas mal elaboradas, são aspectos que interferem diretamente na esfera emocional da criança e reflete no seu desempenho escolar.

Conforme todos os entrevistados, as patologias ocasionadas por uma disfunção emocional são corriqueiras, tendo-se com maior incidência depressão e ansiedade. No tocante à depressão, ela tem se tornado cada vez mais frequente e impossibilitado de forma significativa a aprendizagem de muitas crianças, principalmente porque, segundo Ballone (2005), elas perdem o interesse em participar das atividades que lhes são propostas, prejudicando assim, seu desenvolvimento global, fazendo com que a aquisição de habilidades próprias da infância não ocorra adequadamente. No que tange a essa concepção, dois dos entrevistados pontuam:

A depressão interfere muito. Se a criança é muito triste, não consegue desenvolver suas habilidades, sua aprendizagem vai ficar comprometida, e o resultado, é visto no resultado final dela, no item desenvolvimento... tive um aluno que não tinha dificuldade de aprendizagem, mas a aprendizagem se tornava algo difícil, porque ele não compartilhava... A dificuldade estava no não socializar, então ele ficava quietinho, no canto dele, não falava, não brincava. (PR1).

Uma interferência marcante é na própria aquisição do conhecimento, uma lentidão na aprendizagem; a criança pode até me ouvir, mas ela não está atenta ao que eu estou falando, então lá na frente ela não vai lembrar-se do que eu disse. (PS4).

Diante disso, percebe-se que em razão de um quadro caracterizado por depressão, a criança possui uma inibição global dos seus reflexos, como a redução da atenção, da atividade motora, o uso de mímica como forma de comunicação e aparência de abatimento e desinteresse. Ballone (2005) afirma que, em termos de desempenho, a criança possui dificuldades de assimilar e trabalhar mentalmente as informações e estímulos a ela apresentados, ocasionando um baixo rendimento psíquico global, que reflete no desempenho escolar.

Isso faz com que o infante apresente uma lentidão nos processos psíquicos, tornando as tarefas cotidianas insuportáveis para ele.

Diante dos prejuízos ocasionados pela depressão, é fundamental estabelecer estratégias que minimizem o sofrimento da criança depressiva e favoreçam sua aprendizagem. Partindo dessa concepção, faz-se necessário conhecer algumas estratégias que já são desenvolvidas por profissionais que atuam no contexto escolar, e que visam o êxito no processo de ensino aprendizagem dessas crianças.

Estratégias desenvolvidas pela equipe pedagógica que favorecem a escolarização de crianças depressivas

Quando se trata de depressão infantil, Cruvinel e Boruchovitch (2003) afirmam que a dificuldade está exatamente em estabelecer estratégias que minimizem o sofrimento da criança e favoreça sua aprendizagem, pois a manifestação dessa patologia dá-se de forma muito peculiar, variando de sujeito para sujeito. Contudo, acredita-se que tanto o professor como o psicólogo escolar estão aptos para traçar estratégias de intervenções que atendam à necessidade da criança depressiva, tendo em vista que estes profissionais estão em contato direto com o alunado. Essas duas categorias de profissionais caracterizam-se aqui como a equipe pedagógica.

Questionou-se aos entrevistados, como é percebido o envolvimento da equipe pedagógica e da família na busca por minimizar o sofrimento da criança depressiva. Com relação à equipe pedagógica, os entrevistados foram unânicos em afirmar que tanto professores, quanto psicólogos escolares estão atentos às queixas infantis trazidas para a escola, sendo que estes profissionais buscam manter o elo de comunicação entre si, visando à melhora do infante. Referente a essa temática, dois deles afirmaram:

Eu percebo que os professores estão mais motivados a buscar essa minimização do sofrimento da criança, [...] quando percebemos algo diferente, observamos mais a criança e comunicamos a psicóloga da escola para que ela também observe, e assim, trabalhamos em parceria. (PR2).

[...] a equipe apoia muito, acredita no serviço de psicologia e nós também acreditamos muito nos professores; trabalhamos muito com eles; nossa ligação é bem afinada, até porque eles são os nossos olhos; eles se dedicam, estudam, buscam ajuda, tudo na tentativa de amparar a criança. (PS1).

Diante disso, percebe-se que, de forma geral, existe um envolvimento da equipe pedagógica em dar assistência à criança depressiva, não descartando aqui a hipótese de que provavelmente também existam profissionais que não se interessam em minimizar e acolher o sofrimento dessa criança.

Quanto ao envolvimento da família, os entrevistados pontuam comportamentos diferentes: alguns preferem não empenhar esforços na busca em amparar o infante; outros, inicialmente, apresentam um movimento de rejeição diante da hipótese diagnóstica de depressão, mas que, após as orientações feitas pelo psicólogo escolar, eles se envolvem na busca por estratégias eficazes que solucionem o problema da criança. Referindo-se a essa temática, dois entrevistados afirmaram:

Quando percebemos algo diferente, chamamos a família. Quando é algo mais “simples” relacionado ao emocional da criança, eles aceitam um pouco mais; mas se for algo mais sério, eles simplesmente não enxergam. (PS2).

[...] já a família tenta velar, maquiagem, fogem da situação. É difícil para um pai. Alguns demoram um pouco para buscar o acompanhamento psicológico... mas procuram essa ajuda... Outros sabem da importância desse acompanhamento, mas se recusam: evitam conversar com a gente e evitam até mesmo o contato com o professor. (PS3).

De fato, receber a notícia de que sua criança tem a hipótese de depressão pode ser muito doloroso para os pais, principalmente no contexto de autossuficiência que se tem vivido no presente século. Contudo, independentemente da aceitação ou não, todos os profissionais afirmaram que, ainda assim, procuram manter os pais informados e desenvolver estratégias que visem à melhora da criança e favoreçam sua aprendizagem.

Ao serem questionados sobre quais estratégias eles têm desenvolvido e adquirido êxito, os entrevistados afirmaram que se utilizam do:

I. Estabelecimento da parceria professor-psicólogo escolar e família-escola: Segundo Beraldo, Spolaor e Rodrigues (2011), as estratégias não devem ser traçadas contemplando apenas o contexto escolar, pois a depressão infantil envolve aspectos psicológicos e emocionais. É a partir dessa concepção que se postula a necessidade do estabelecimento de parceria. Quanto a isso, o entrevistado PS2 afirmou que “[...] dentro do ambiente escolar é fundamental o alinhamento da comunicação entre professores e o serviço de psicologia, e equipe pedagógica e família”, e os demais entrevistados apontaram que a firmação dessa parceria é a estratégia basilar para que se trace um plano de intervenção assertivo. A tríade professor-psicólogo escolar-família é essencial, pois cada um desempenha papéis diferentes: Para PR2, “[...] é o professor que passa mais tempo com a criança e tem a oportunidade de observar como ela estabelece suas relações e enfrenta dificuldades”; para PS3, “[...] o psicólogo escolar possui conhecimentos específicos do desenvolvimento infantil, podendo avaliar as questões emocionais e psíquicas da criança, e até mesmo orientar os professores quanto ao manejo com a mesma”; e, para PS4, “[...] a família, que é a unidade no qual a criança aprende valores e estabelece referenciais, tem a responsabilidade de dar continuidade a estimulação adequada indicada pela equipe”. Assim, a partir da perspectiva de cada componente dessa tríade é possível avaliar com melhor clareza a criança depressiva, aumentando a probabilidade de intervenções eficazes.

II. Estabelecimento de vínculo afetivo com a criança depressiva: Segundo Vieira e Cols (2015), o estabelecimento do vínculo afetivo é essencial para que se desenvolva a inteligência; por meio do afeto, **é possível estimular** a criança a criar formas de superar as dificuldades advindas da depressão e também as refletidas no processo de aprendizagem. Quanto a isso, quatro dos entrevistados citam o afeto como uma das estratégias utilizadas por eles. Um deles pontuou:

[...] procuro demonstrar mais carinho [...]. Muitas vezes crianças depressivas são carentes dessa afetividade, então eu abraço, elogio, brinco, para que ela perceba que ela é importante, pode conversar comigo, que eu estou ali para ajudá-la; e no momento em que ela adquire confiança, ela fala. (PR4).

Diante disso, percebe-se que por meio da afetividade é possível acessar conteúdos que trazem sofrimento à criança, direcionando assim as ações dos profissionais e da família.

III. Acolhimento e escuta pontual: Essa estratégia refere-se especificamente aos psicólogos escolares. Segundo Martinez (2010), a atuação desse profissional associa-se muito ao diagnóstico, ao suporte ofertado às crianças com dificuldades emocionais ou de comportamento que refletem no contexto escolar e as orientações dadas à família e aos professores. Corroborando esse pensamento, todos os entrevistados dessa categoria profissional citaram a escuta como uma das estratégias utilizadas e até mesmo solicitada pelos professores. Ela é feita com o aluno e, posteriormente, com a família, no qual são passadas informações básicas e realizado o encaminhamento, solicitando que a criança seja acompanhada por um psicólogo clínico.

IV. Fortalecimento da interação social: Segundo Vygotsky (2003), a interação social favorece a aprendizagem e a aquisição de habilidades cognitivas que resultam na mudança de comportamento ao longo do desenvolvimento humano. Quanto a isso, todos os entrevistados citaram a interação social como uma das estratégias mais utilizadas e que tem alcançado resultados positivos. Nesse tópico, é possível visualizar as estratégias postuladas por Good e Brophy (1986 *apud* PALITOT, 2010), pois os professores entrevistados afirmaram que, em sala de aula, buscam estimular a criança para que ela fale ou reafirme aquilo que ela compreendeu quanto ao conteúdo estudado; modificam a didática aplicada em sala de aula, apresentando o conteúdo de forma mais organizada, optando muitas vezes pelo recurso lúdico e por analogias referentes a situações corriqueiras vivenciadas pela criança; estimulam a criança a questionar e responder audivelmente

os questionamentos feitos; utilizam-se de outras estratégias que favorecem a interação direta com os colegas de classe, como: a realização de atividades/trabalhos e jogos em grupo, o direcionamento do momento do recreio, e o estabelecimento da criança depressiva como a ajudante do dia.

V. Desenvolvimento de projetos: De acordo com os entrevistados, o desenvolvimento de projetos tem apresentado resultados muito eficazes não apenas na melhora das crianças depressivas, mas do alunado como um todo; isso porque os projetos geralmente tratam das relações interpessoais e favorecem o desenvolvimento da inteligência emocional. Todos os professores entrevistados afirmaram que aplicam projetos de leitura – no qual o aluno regularmente escolhe um livro para ler em casa juntamente com um familiar e, posteriormente, compartilha com a classe a experiência vivida; e investem nas atividades lúdicas, pois essa é uma forma de atrair a atenção do aluno e despertar nele um interesse pelo que se estava sendo ensinado. Quanto a isso, Malaquias e Ribeiro (2013) afirmam que o lúdico pode ser usado como uma espécie de laboratório, no qual por meio da fantasia é possível haver trocas entre professores e pais x aluno, sendo esta uma possibilidade de o infante se implicar e ser implicado. No que tange as intervenções do psicólogo escolar, Guzzo (2007) afirma que este deve expandir seus papéis para além do modelo clínico, tornando-se proativo e intervindo de forma sistêmica, visando à promoção e prevenção. Assim, diante da problemática de depressão infantil, todos os psicólogos entrevistados afirmaram desenvolver projetos, sendo citados projetos variados, nos quais eles utilizavam-se da:

a) Arte: “[...] durante o recreio temos um momento de pintura e, às vezes, peço para que retratem a emoção que estão sentindo naquele momento e depois nós discutimos sobre isso; esse é um momento muito rico.” (PS1).

b) Teatro e cinema: “[...] muitas vezes, utilizamos a interpretação como estratégia; a gente escolhe uma história infantil ou filme e faz a representação teatral; a partir daí se faz perguntas do tipo “Quem é o personagem? O que ele está

sentindo?”, e a criança acaba se implicando nesse processo e vamos tratando disso.” (PS4).

c) Música e aulas de educação física: “Eu converso com os professores e procuro estar presente nessas aulas, na tentativa de estimular essa criança a participar: eu torço, estímulo, entro no jogo deles... são coisas que elevam a autoestima.” (PS3).

d) Encontros com os pais/responsável e intervenções pontuais: Dois dos psicólogos entrevistados afirmaram que regularmente realizavam encontros na escola com todos os pais/responsáveis, no qual se trabalhava temáticas voltadas para o relacionamento pais e filhos, baseando-se em casos do dia a dia. Na ocasião, solicitava-se para que os pais se implicassem nas situações e apontassem qual comportamento adotariam com seus filhos, e, a partir da fala deles, os psicólogos faziam o manejo e as intervenções pontuais necessárias.

Em todos esses projetos, os entrevistados afirmaram que visavam trabalhar as emoções e os sentimentos não só dos alunos, mas também dos pais, no entanto, o enfoque principal era alcançar a criança depressiva e aquelas que possuíam disfunções emocionais. Segundo Good e Brophy (1986 *apud* PALITOT, 2010), estratégias assim reduzem os sentimentos que interferem negativamente na aprendizagem.

Considerações Finais

Ao revisar os estudos acerca da depressão infantil no contexto escolar, notou-se que as pesquisas referentes a essa temática ainda são escassas; no entanto, embasando-se nos aportes teóricos encontrados e nas pesquisas já realizadas, foi possível alcançar os objetivos estabelecidos nessa pesquisa, que se referem à descrição dos aspectos mais relevantes quanto à depressão infantil, sendo possível compreender como esta patologia tem se manifestado principalmente na escola, tornando-se um dos intervenientes do processo de escolarização infantil, e identificar as estratégias desenvolvidas pela equipe pedagógica (composta nessa pesquisa, por professores e psicólogos escolares) a fim de minimizar o sofrimento da criança depressiva e, principalmente, favorecer sua aprendizagem.

A partir da fundamentação teórica e dos dados coletados, a construção desta pesquisa foi conduzida por três categorias de análise que se articularam: na primeira categoria, “Considerações acerca da depressão infantil”, o estudo apontou que, apesar de não se saber com exatidão o que causa a depressão, acredita-se que esta pode estar relacionada a alguma desordem nas esferas psicológica, social e/ou emocional. No que tange aos sintomas, notou-se que estes são de ordem física, psíquica e social, manifestando-se de fato no ambiente escolar, tornando-se para a equipe pedagógica de difícil identificação, devido ao pouco conhecimento que os professores possuem quanto às características dessa patologia, e, principalmente, devido à dificuldade que a criança tem em falar o que sente.

Na segunda categoria, “A depressão infantil como interventora do processo de ensino aprendizagem”, a pesquisa mostrou que os aspectos referentes à depressão infantil prejudicam não apenas o desenvolvimento global da criança, mas também seu processo de escolarização, afinal, devido aos sintomas próprios da depressão, mesmo sendo estimulada a desenvolver habilidades e adquirir o conhecimento científico, a criança responde a esses estímulos de forma lenta, sendo muitas vezes insuportável para ela a realização das atividades propostas. Isso tem feito com que a equipe pedagógica trace ações que favoreçam a aprendizagem da criança depressiva, temática abordada na terceira categoria “Estratégias desenvolvidas pela equipe pedagógica que favorecem a escolarização de crianças depressivas”.

Nesta categoria, percebeu-se que a equipe pedagógica tem se preocupado em desenvolver ações interventivas, que são embasadas na tríade professor-psicólogo escolar-família. A pesquisa mostrou que a parceria entre os componentes dessa tríade é a estratégia basilar, pois, assim, aumenta-se a probabilidade de que as intervenções realizadas sejam mais eficazes, afinal aquilo que é desenvolvido na escola é irrompido no ambiente familiar.

Apontou-se ainda que o estabelecimento do vínculo afetivo com a criança depressiva é uma alternativa para acessar os conteúdos que trazem sofrimento a ela. Ao longo do estudo, notou-se que o desenvolvimento de projetos é a estratégia mais eficaz e utilizada pela equipe pedagógica: os professores utilizam-se de projetos de leitura e de atividades lúdicas para estimular a criança depressiva e os

psicólogos escolares realizam com maior frequência o acolhimento e a escuta pontual (tanto da criança depressiva, como também dos professores que a acompanham e dos pais/responsável dela), fazendo sempre que necessário os devidos encaminhamentos, e paralelo a isso, desenvolvem projetos que contemplam: arte, teatro e cinema, música, aulas de educação física e encontros regulares com pais/responsáveis; sendo que todas essas ações visam, primordialmente, atender à demanda da criança depressiva.

Diante das informações encontradas nesta pesquisa, considera-se que, embora os sintomas da depressão infantil interfiram diretamente no processo de escolarização, é possível minimizar os impactos ocasionados por essa patologia na aprendizagem da criança por meio de estratégias a serem desenvolvidas primordialmente pela equipe pedagógica, afinal, essa é uma responsabilidade da escola que precisa também ser estendida à família, para que essas ações interventivas sejam eficazes.

Assim, almeja-se que esta pesquisa suscite novas discussões no campo educacional e escolar, gerando a compreensão da importância de se ofertar um suporte à criança com depressão, e o interesse pelo estudo aprofundado dessa temática para que a equipe pedagógica tenha subsídios para nortear suas ações, tornando possível o processo de escolarização de crianças depressivas.

Referências

ANDRIOLA, W. B.; CAVALCANTE, L. R. Avaliação da depressão infantil em alunos da pré-escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. Nova classificação americana para os Transtornos Mentais – DSM 5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. XVI, n. 1, p. 67-82, 2014.

BAHLS, S. C. Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes. **Jornal de Pediatria**, v. 78, n. 5, 2002.

BALLONE, G. J. **Transtornos emocionais na escola**. 2003. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

_____. **Dificuldades de aprendizagem**. 2005. Disponível em: <<http://psiqweb.med.br/site>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BARBOSA, G. A. et al. Depressão infantil: um estudo de prevalência com o CDI. **Infanto: Revista de neuropsiquiatria da infância e adolescência**, v. 4, n. 3, 1996.

BERALDO, K. S.; SPOLAOR, C. C. D.; RODRIGUES, M. dos S. A depressão infantil e as consequências em relação ao contexto escolar. **3º Congresso Internacional de educação**, 2011.

BOCK, A. M. B. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Depressão infantil: Uma contribuição para a prática educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 7, n. 1, 2003.

_____. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em estudo**. v. 9, n. 3, Maringá, 2004.

FOZ, A. **Janelas de oportunidade**. Revista educação. ed. 184, 2012.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo**. v. 14. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1914.

_____. **Luto e melancolia**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. RJ: Imago, (impressão em 1976), v. XIV.

GIANCATEREINO, R. **Depressão infantil**: estratégias de intervenção psicopedagógicas em sala de aula com crianças depressivas. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. 3 ed. São Paulo: Alíneas, 2007.

LACAN, J. **Escritos, Campo Freudiano no Brasil**. RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

KLEIN, M. **A psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

MAGAGNA, F.; GUZZO, R. S. L.; **A criança e sua entrada na escola: dimensões históricas sociais**. São Paulo, 2012.

MALAQUIAS, M. S.; RIBEIRO, S. de S. **A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem no desenvolvimento da infância**. 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Revista Em aberto**. v. 23, n. 83, p. 39-56. Brasília, 2010.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PALITOT, M. D. **Relação entre sintomas depressivos e estratégias de aprendizagem no contexto escolar**. Paraíba, 2010. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

PORKOSHIK, M. M. W. **O imaginário e o simbólico na construção do sujeito**. 2009. Disponível em: <<http://www.cbp.org.br/cprs/imaginariosimbolico.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

SILVA, A. P. da; ANDRADE, D. C de C.; MORAES, L. E. de. **A criança enquanto sujeito do processo de ensino aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.feol.com.br/sites/Revistaeletronica/artigos.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, M. S. **A influência da família no processo de ensino aprendizagem**. 2015. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

VIGOTSKY, J. L. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

WENGZYNSHI, D. C.; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. 2012. Disponível em: <<http://www.portallanpedsul.com.br>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS E O COMBATE À POBREZA DOS EDUCANDOS: DESVELANDO OS PROJETOS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (SEMEC)

*Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha
Maria Gessi-Leila Medeiros*

Introdução

Atualmente, a manifestação dos mais diversos tipos de violências e de violações de direitos é algo que preocupa a sociedade brasileira. Tal preocupação fez despertar nesta pesquisadora o interesse pelo Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, a partir do qual se produziu este estudo, cuja linha de trabalho selecionada foi: Pobreza, direitos humanos, justiça e educação.

A motivação pelo curso se justifica na crença de que a educação pode mudar os rumos da história de um povo, a partir, sobretudo, de uma educação em direitos humanos e de uma cultura de paz. Para fundamentar essa concepção, buscamos embasamento teórico em Freire (1987), com o qual aprendemos a partir da nossa própria história; Estêvão (2006), que vê a justiça como inspiração de todas as

peças; Delors (2005), que propõe a educação para o século XXI; e Morin (2011), que discute acerca dos saberes necessários à educação do futuro, entre outros, bem como a legislação pátria.

Por acreditar na eficácia das políticas públicas e nos projetos educacionais, o tema da pesquisa foi: A garantia dos direitos humanos e o combate à pobreza dos educandos: desvelando os projetos educacionais da secretaria municipal de educação de Teresina (SEMEC). Para especificar o tema, foi levantado o seguinte problema: Quais são os projetos pedagógicos da SEMEC voltados para a garantia dos direitos humanos e para o combate à pobreza dos alunos da rede municipal de ensino?

A pesquisa teve por objetivo geral analisar se os projetos educacionais desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina asseguram os direitos humanos, verificando se há contribuição efetiva no enfrentamento à pobreza. Especificamente, buscou: a) identificar projetos educacionais das gerências pedagógicas que visem oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica os direitos humanos; b) elencar ações previstas nos projetos educacionais das gerências pedagógicas da SEMEC/PMT que asseguraram ou que estejam assegurando os direitos humanos dos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica; c) apontar as estratégias previstas nos projetos educacionais das gerências pedagógicas da SEMEC/PMT para o enfrentamento à pobreza dos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica.

A escolha do tema deve-se também ao fato de que a educação é assegurada nos institutos legais, no sentido mais positivo possível. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, garante a educação como um dos direitos sociais e no art. 205 assegura que a educação, direito de todos e dever da família e do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 2º, assegura que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem

por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, com o objetivo de analisar como os projetos educacionais desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina asseguram os direitos humanos e qual sua contribuição efetiva no enfrentamento à pobreza de seus alunos, foram aplicados questionários, correspondendo ao procedimento que mais se adéqua ao tipo de pesquisa desenvolvida (uma pesquisa exploratória, realizada em áreas de pouco conhecimento sistematizado, na forma de levantamento de informação), os quais foram respondidos sem a presença da pesquisadora. Os partícipes desta etapa de coleta dos dados foram: servidoras públicas municipais, ocupantes de funções técnicas na Gerência de Formação, da Divisão de Inclusão e na Divisão de Projetos Especiais da Secretaria da Educação do Município de Teresina (SEMEC).

Pobreza, educação, justiça e cidadania: por uma educação em direitos humanos e para o enfrentamento à pobreza

A história da educação brasileira, especialmente nas últimas décadas, revela como a escola tem sido desenhada na luta por uma transformação social, no sentido de construção da necessária justiça e cidadania. Assim, o tema em pauta é do interesse de todos os educadores comprometidos com a construção de sujeitos cidadãos. No entanto, Rego e Pinzani (2016) nos alerta para o cuidado que devemos ter com as representações sociais:

[...] é tarefa árdua para as escolas e seus gestores não se deixarem contaminar por essas representações sociais dos pobres. Difícil não ver crianças, adolescentes e jovens pobres como seres destituídos de valores, preguiçosos, sem dedicação ao estudo, indisciplinados e até violentos. As representações sociais pesam sobre as representações pedagógicas.

É certo que as escolas brasileiras trabalham com alunos pobres e que as práticas pedagógicas devem considerar a situação de pobreza de seus alunos. No entanto, pensar a educação em direitos humanos e o enfrentamento à pobreza, considerando a consciência

do saber-se pobre, pressupõe pensar uma educação para superação da situação de pobreza e para a garantia da cidadania. Nesse sentido, Paulo Freire (1987, p. 330) afirmou que:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Nesse sentido, o acesso à educação é uma questão de justiça, devendo ser a primeira prioridade das políticas públicas. Segundo Estêvão (2006), a justiça, independentemente das múltiplas interpretações de que tem sido alvo ao longo da história, parece ser uma aspiração de toda a humanidade, sendo reconhecida e validada no preâmbulo da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, quando diz que: “A liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana”.

Para o referido autor, citando Benevides (2003, p. 309), a educação, ela própria pertencente à segunda geração dos direitos econômicos e sociais, não pode ficar indiferente aos valores e à “[...] formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”.

Evidente, pois, que uma educação nesses moldes não pode ser outra a não ser uma educação em direitos humanos. Nesse sentido, Mendonça (2016) esclarece que:

[...] a relação entre educação e direitos humanos implica considerar que a escola deve se constituir como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados. Para isso, ela precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos.

Nesse sentido, urge a tomada de providências no sentido de oportunizar às crianças e aos adolescentes pobres do Brasil condições

de vida, de concretização de direitos garantidos por lei, como viver com dignidade ou estudar em uma escola de qualidade, rumando a superação da situação em que se encontram inúmeras crianças e adolescentes de origem popular que apenas sobrevivem.

Desse modo, consideramos que a escola representa um instrumento de transformação e de construção de cidadania. No entanto, para que ela alcance de fato esse status é necessário que os educadores tenham acesso à formação adequada, tanto no que se refere aos cursos de formação inicial, cursos de licenciaturas e cursos de pós-graduação, como também aos processos de formação continuada, buscando, sobretudo, uma formação pautada nos direitos humanos e no respeito à diversidade.

É evidente que estamos vivendo, hoje, uma crise de cidadania, em consequência de sua construção histórica no Brasil. Nesse sentido, vale ressaltar o que diz Carvalho (2002) quando afirma que vivemos uma cultura criada, onde a busca de direitos excluem deveres, onde a falta de conhecimento aliou-se ao imediatismo que só o tempo poderá mudar e somente mudará se houver investimento forte na escolarização de fato, ou seja, realmente jovens e crianças aprendendo nas salas de aulas.

É necessário destacar que a escola hoje é uma preocupação macro, no entanto, quando se observa a fundo questões como igualdade étnica, de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a escola continua, apesar dos avanços, reproduzindo práticas excludentes.

Outro ponto importante é o fato de que o aluno, independente de classe social, etnia, preferência sexual, religião, capacidade intelectual, família, necessita ter a possibilidade de ser parte da escola como um dos sujeitos do processo educacional, cabendo a muitas escolas rever suas posturas, seus entendimentos acerca de mundo, de escola, de aluno, de sociedade, de ser humano, de diversidade e de inclusão para poder entender que o elemento estranho é algo próprio da sociedade e que excluir só reforça a ideia de que não se tem competência para superar fatos.

Compreendemos, com isso, que se algumas medidas simples fossem postas em prática, contribuiriam no sentido de efetivar a proposta de inclusão, dentre elas: acompanhamento personalizado

do aluno durante o ano letivo; organização de atividades curriculares e extracurriculares com foco na heterogeneidade; formação continuada para professores e alunos; elaboração de objetivos claros, tanto referentes ao aluno quanto a toda a comunidade escolar; correlação de forças entre todos os envolvidos no processo educativo para a superação das dificuldades encontradas cotidianamente.

É certo que se trata de um processo complexo e demorado, mas já há perspectivas, pois muitas experiências já foram registradas, porém, há muito que se fazer, especialmente no sentido de fazer valer os diplomas legais que garantem o direito de todas as crianças e adolescentes a uma educação condigna com suas condições de seres em desenvolvimento.

Nesse sentido, os movimentos sociais podem contribuir para a superação do modelo hegemônico de escola e para a construção de uma escola que acolha a diversidade humana na medida em que lutam por uma escola ideal, conforme um modelo que se faz necessário.

Parece-nos justo afirmar que os modelos de escolas inclusivas que já emergem no Brasil são resultantes das lutas dos movimentos sociais, especialmente os movimentos reivindicatórios que são aqueles que se prendem a reivindicações imediatas, esforçando-se por pressionar instituições para alterar dispositivos que lhes favoreçam.

Assim, note-se o quanto a escola e os educadores vêm sendo cobrados no sentido de dar respostas para os problemas que se apresentam e, dentre eles, a superação do modelo hegemônico exclusivo para a construção de uma escola que acolha a diversidade humana.

Sem nos utilizar de dados científicos, mas tão somente com base em conhecimentos acerca das teorias pedagógicas, verificamos que o currículo escolar não se encontra, ainda, pronto para enfrentar a abordagem das problematizações das diferenças sociais e culturais, e nem a construção de uma cultura de paz, tão necessária para os dias atuais.

Importante ressaltar que há nos parâmetros curriculares nacionais uma ampla discussão sobre a diversidade cultural e que há avanços, mas falta muito para a implantação de um currículo que

possibilite o reconhecimento e a valorização da cultura indígena, da cultura africana e afro-brasileira, pois essas culturas ainda são alvo de muito preconceito e de processos de exclusão. Em pleno século XXI, não é mais possível aceitar a negação de valores e de práticas sociais no contexto educacional.

Diante do exposto, consideramos de fundamental importância a oportunidade do saber no sentido de aprender e no sentido de aprender a fazer e que a reflexão acerca desse aprender confirma os ensinamentos de Rubem Alves, pois é papel da escola ensinar provocando a inteligência, o espanto e a curiosidade dos alunos.

Para Edgar Morin (2011), um dos saberes necessário para o século XXI, dentre os demais importantes, é aprender democracia o que pressupõe aprender solidariedade e responsabilidade uns com os outros e com o meio ambiente.

De acordo com Demo (2015, p. 17), para quem a escola tem a função de ensinar a pensar, e saber pensar “[...] é saber reconhecer rapidamente as relevâncias do cenário e tirar conclusões úteis, ver longe para além das aparências [...] a bom entendedor, uma palavra basta”, e nem deixar de sugerir que a escola tem o dever de oportunizar aos alunos a reflexão acerca de suas raízes a fim de situá-los no mundo, devendo ensinar-lhes o respeito pelas outras culturas, bem como ter em sua proposta pedagógica o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de talentos de seus alunos.

Desse modo, cabe aos cursos de formação de professores a responsabilidade pela opção que se necessita. Nesse sentido, Philippe Perrenoud (2002, p. 12-13) afirma que “[...] não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas e as finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional”. Ademais, conforme afirma Zeichner (1993, p. 112), “[...] urge olhar de perto para a realidade e para as consequências em longo prazo nas várias abordagens da formação de professores para a diversidade”.

Uma educação para a diversidade é o que se faz necessário para uma educação em direitos humanos que pressupõe considerar que a escola se constitua em um local onde os indivíduos adquiram consciência de si como sujeitos de direitos e de deveres para uma consciência harmoniosa com as outras pessoas e com o meio ambiente.

Finalmente, é necessário abordar o Programa Bolsa Família, apontando a pesquisa do filósofo Pinzani e da socióloga Walquíria Leão (2013), os quais entrevistaram mulheres beneficiárias do citado programa no interior do país, concluindo que a política pública do Bolsa Família permite que as mulheres mais pobres possam participar da cidadania. Para os pesquisadores referidos, a ampliação dos direitos de cidadania seria reforçada se as prefeituras não limitassem sua atuação ao cadastro das beneficiárias, mas oportunizassem canais de interlocução e de controle social do Programa. Assim, defendemos que, como proposto por teóricos aqui citados, seria ideal que as secretarias de educação adotassem uma política de convênios com outras entidades para a qualificação dos adultos (homens e mulheres) beneficiários do Programa Bolsa Família para inclusão no mercado de trabalho. Na sequência, passaremos a apresentar alguns projetos educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, no que se refere à garantia dos direitos humanos e ao enfrentamento à pobreza dos educandos inseridos na rede pública municipal de ensino.

Projetos educacionais da SEMEC: a garantia dos direitos humanos e o combate à pobreza dos educandos

Os dados serão apresentados sistematicamente, objetivando responder o problema da investigação: Quais são os projetos pedagógicos da SEMEC voltados para a garantia dos direitos humanos e para o combate à pobreza dos alunos da rede municipal de ensino? Para tanto, buscar-se-á constituir uma estrutura de análise a partir dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Da identificação de projetos educacionais das gerências pedagógicas da SEMEC/ Teresina que visem oportunizar os direitos humanos aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica

A Gerência de Formação da SEMEC/PMT – GEFOR, que tem a missão de garantir educação de qualidade na rede pública municipal de ensino, não desenvolve projetos específicos que visem oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica os

direitos humanos, contudo, os direitos humanos estão permeados nos conteúdos gerais trabalhados, possibilitando uma aprendizagem crítica e reflexiva por parte dos alunos, e, por consequência, a garantia da luta pelos direitos humanos e enfrentamento da pobreza. Esta gerência também desenvolve oficinas de planejamentos com os professores da rede, contemplando docentes inseridos desde a educação infantil ao nono ano do ensino fundamental.

A Divisão de Inclusão que tem a missão de desenvolver programas, projetos e ações que contribuam para o melhor desenvolvimento e consequente inclusão dos alunos-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação), matriculados nas escolas da rede municipal de ensino, funciona nas dependências da sede da SEMEC, desenvolve projetos que visam oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica os direitos humanos: a) Projeto Escola Acessível; b) Projeto Auxiliar de Apoio à Inclusão; c) Projeto Carteiras Adaptadas; d) Projeto de formação de gestores e professores; e) Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Divisão de Inclusão da Secretaria de Educação do Município de Teresina desenvolve, ainda, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – promovido pela Secretaria desde 2004, já tendo sido realizados oito seminários. O objetivo é apoiar gestores e professores, quanto aos aspectos legais e práticos do processo de inclusão dos alunos-alvo da Educação Especial. Com uma média de 2.500 participantes nos referidos seminários.

A Divisão de Projetos Especiais que tem como missão “promover a participação dos alunos em projetos intersetoriais e interinstitucionais a fim de desenvolver a cidadania e a melhoria do desempenho escolar”, e desenvolve os seguintes projetos que visam oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica os direitos humanos: a) Projeto Lei Maria da Penha em Cordel nas Escolas, executado em parceria com a Coordenação de Mulheres, que de forma interativa e lúdica apresenta a lei aos alunos e professores; b) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, realizado em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho e com a Secretaria Municipal de Assistência Social da prefeitura de Teresina.

Nas respostas fornecidas pela técnica da Divisão de Projetos Especiais, observamos que a SEMEC, por meio do referido setor, desenvolve, ainda, os seguintes projetos: a) Escola do Campo; b) Programa Escola Sustentável, que insere a temática do meio ambiente, melhorando a atitude e os espaços físicos das escolas; c) Acelera Brasil, em parceria com o instituto Ayrton Senna, que oportuniza novas possibilidades de aprendizagem para os alunos com dificuldades e em defasagem de idade/série; d) Programa Se Liga. Ficou evidenciada, ainda, a existência de diversos outros projetos inseridos em outras gerências, que se destinam a promover a inclusão social, a cidadania, a leitura, a melhoria de desempenho escolar, dentre outras necessidades.

Das ações previstas nos projetos educacionais das gerências pedagógicas da SEMEC/PMT que estejam assegurando os direitos humanos dos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica

A Gerência de Formação da SEMEC/PMT (GEFOR) organiza e executa oficinas de planejamentos com os professores da rede, a partir da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental.

A Divisão de Inclusão que tem a missão de desenvolver programas, projetos e ações que contribuam para a inclusão dos alunos-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação), matriculados nas escolas da rede municipal de ensino funciona nas dependências da sede da SEMEC, ocupando três salas e um banheiro. Nesse sentido, foram identificadas as seguintes ações: a) otimização das escolas, tornando-as acessíveis nos aspectos físicos e sonoros, para os sujeitos com deficiência; b) encaminhamento de um estagiário de Psicologia ou Enfermagem para acompanhar os alunos-alvo da Educação Especial, que apresentam dependência na higienização, locomoção e alimentação; c) fornecimento de carteiras escolares adaptadas para os alunos com dificuldade na postura; d) formação de professores nas áreas das deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Por exemplo: formação em Libras, Braille, entre outros; e) criação de salas de recursos multifuncionais,

onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – ocorre no contraturno da escola e visa programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de aula comum, e nos demais ambientes da escola.

A Divisão de Projetos Especiais busca efetivar sua missão de “promover a participação dos alunos em projetos intersetoriais e interinstitucionais a fim de desenvolver a cidadania e a melhoria do desempenho escolar”. Para tanto, coordena os seguintes projetos educacionais: Escola do Campo; o Projeto AABB/Comunidade, que integra esporte lazer; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET), realizado em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho e com a Secretaria Municipal de Assistência Social da prefeitura de Teresina; Se Liga; Escola Sustentável; Acelera Brasil; Projeto Lei Maria da Penha em Cordel nas Escolas, desenvolvido em parceria com a Coordenação de Mulheres, que, de forma interativa e lúdica, apresenta a lei aos alunos e professores; b) Programa BOLSHOI, que oportuniza o estudo para alunos na Escola Bolshoi em todos os programas de dança.

Das estratégias previstas nos projetos educacionais das gerências pedagógicas da SEMEC/PMT para o enfrentamento à pobreza dos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica

A Gerência de Formação da SEMEC/PMT (GEFOR) não desenvolve projetos específicos que visem oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola o enfrentamento à pobreza, o tema está inserido nos conteúdos gerais trabalhados, possibilitando uma aprendizagem crítica reflexiva e por consequência a garantia de enfrentamento da pobreza.

Quanto ao desenvolvimento e/ou acompanhamento de projetos educacionais que visem oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica o enfrentamento à pobreza, a Divisão de Inclusão respondeu que não o faz, porém, entende que é necessário, considerando a problemática atual, ser trabalhado por meio de projeto. No entanto, ainda não incluiu em suas atividades. Nesse caso, é preciso “[...] otimizar mais a política de formação, com vistas a contemplar a diversidade escolar”.

A Divisão de Projetos Especiais manifestou-se quanto aos projetos que visem o enfrentamento à pobreza dos alunos da rede municipal de ensino no sentido de que “todos os programas desenvolvidos impactam positivamente na vida e futuro dos alunos, especialmente aos mais fragilizados, pois são abertas oportunidades de redirecionamento e participação em atividades que, sem a intervenção da prefeitura, seriam quase nulos”, além disso, desenvolve projetos para esse fim, quais sejam: a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET); b) o Projeto AABB/Comunidade, que integra esporte lazer; c) o Programa BOLSHOI, que oportuniza o estudo para alunos na Escola Bolshoi em todos os programas de dança.

Efetividades/respostas positivas dos projetos

Acerca das efetividade/respostas positivas, no que se refere às contribuições dos projetos educacionais voltados para oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica os direitos humanos e o enfrentamento à pobreza: a) na visão da GEFOR, a evidência pode ser verificada na garantia da educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos da rede, possibilitando, assim, a garantia dos direitos humanos e o enfrentamento à pobreza; b) a Divisão de Inclusão respondeu que “[...] as manifestações ocorrem através da permanência e desenvolvimento das potencialidades dos alunos-alvo da Educação Especial, garantindo assim um direito humano muito importante, que é a escola”; c) para a Divisão de Projetos Especiais, “[...] todos os programas desenvolvidos impactam positivamente na vida e futuro dos alunos, especialmente aos mais fragilizados, pois são abertas oportunidades de redirecionamento e participação em atividades que, sem a intervenção da prefeitura, seriam quase nulos”.

Da previsão de projetos quanto às problemáticas atuais

Quanto à problemática atual: a) a GEFOR por ser uma gerência executiva das atividades e planejamento da SEMEC, os projetos atuais e futuro dependem dos objetivos da SEMEC a serem executados pela GEFOR; b) a Divisão de Inclusão julga importante ser trabalhado por

meio de projeto, mas ainda não incluiu em suas atividades, porém, faz parte de seu planejamento para o futuro “otimizar mais a política de formação, com vistas a contemplar a diversidade escolar”; c) a Divisão de Projetos Especiais julga importante ser trabalhado por meio de projeto, mas ainda não incluiu em suas atividades e/ou em seu planejamento para o futuro, e não se manifestou a respeito.

Obstáculos encontrados para o desenvolvimento dos projetos elencados

Quanto aos obstáculos encontrados no desenvolvimento dos projetos: a) A GEFOR encontra dificuldade em relação ao número de formações que desenvolve em relação à quantidade de formadores, o que sobrecarrega a equipe, faltando tempo para estudos aprofundados e formações para os formadores; b) a Divisão de Projetos Especiais apontou como dificuldades para o desenvolvimento de seus projetos educacionais o fato de que as demandas são sempre crescentes e as condições técnica e financeira são limitadas; c) a Divisão de Inclusão não encontra dificuldade na realização dos projetos que desenvolve, pois é tudo planejado, de forma que os programas, projetos e ações ocorrem da melhor forma possível.

Caminhos Metodológicos

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Minayo (2001) assegura que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a citada autora, dentre as características da pesquisa qualitativa estão: a objetivação do fenômeno; a observância das diferenças entre o real e o esperado; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos e a busca de resultados mais fidedignos possíveis.

De acordo com Ludke (2013), os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os

resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta na prática. Portanto, entendemos que uma pesquisa futura se fará necessária no sentido de se comparar os resultados apontados pelas técnicas como evidências dos objetivos alcançados na missão dos setores investigados com as respectivas missões de cada um deles.

Na busca pelo alcance dos objetivos, realizamos uma pesquisa de campo de natureza exploratória pela característica deste tipo de pesquisa que, de acordo Gil (2010), oportuniza maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Acerca da pesquisa de campo destacamos que se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se coleta de dados junto a pessoas sobre determinado fenômeno ou objeto.

Como instrumento de coleta de dados, o procedimento aplicado foi o questionário, que foi constituído por uma série ordenada de perguntas e respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, conforme orienta o referido autor quando afirma que o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, de crenças, de sentimentos, de interesses, de expectativas, de situações vivenciadas, entre outras possibilidades.

A pesquisa de campo foi realizada no período de 8 a 26 de agosto de 2016 em três setores administrativos da sede da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), quais sejam: a Gerência de Formação, a Divisão de Projetos Especiais e a Divisão de Inclusão. Nos respectivos setores, buscamos apontar quais são os projetos pedagógicos da SEMEC voltados para a garantia dos direitos humanos e para o combate à pobreza dos alunos da rede municipal.

Os questionários foram respondidos por técnicas lotadas nos setores referidos, cuja função de cada uma está atrelada à missão da gerência ou à Divisão de Ensino. Ressaltamos que todas as técnicas são profissionais da educação com formação superior.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou desvendar os Projetos educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) voltados para a garantia dos direitos humanos e para o combate à pobreza de seus alunos, a partir do qual é possível afirmar: **1.** Que existem projetos nos dois sentidos, sendo que os projetos para garantia dos direitos humanos são mais evidentes e os projetos para o combate à pobreza não aparecem como intencionais, mas tão somente como oportunidades no desenvolvimento de outros projetos, por exemplo: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET); o Projeto AABB/Comunidade, o qual integra esporte e lazer; e o Programa BOLSHOI, que oportuniza o estudo para alunos na Escola Bolshoi em todos os programas de dança; **2.** Acerca das efetividade/respostas positivas quanto à contribuição dos projetos educacionais voltados para oportunizar aos alunos da rede municipal de ensino ou de escola específica os direitos humanos e o enfrentamento à pobreza, há a crença, em todas as técnicas que responderam os questionários, de que é positivo, manifestando-se nos resultados alcançados.

Quanto à problemática atual, por ser uma gerência executiva das atividades e de planejamento da SEMEC, os projetos atuais e futuros dependem dos objetivos da SEMEC para serem executados pela GEFOR; a Divisão de Inclusão julga importante otimizar a política de formação, com vistas a contemplar a diversidade escolar; e a Divisão de Projetos Especiais não se manifestou a respeito.

Quanto aos obstáculos encontrados para o desenvolvimento dos projetos elencados, a GEFOR afirmou que o problema está relacionado à incompatibilidade entre o número de formações que desenvolve e o número de formadores, havendo, dessa forma, uma sobrecarga da equipe, faltando tempo para estudos aprofundados e formações para os formadores; para a Divisão de Projetos Especiais, a dificuldade está no fato de que as demandas são sempre crescentes e as condições técnica e financeira são limitadas; e a Divisão de Inclusão não encontra dificuldade na realização dos projetos que desenvolve, pois é tudo planejado, de forma que os programas, projetos e ações ocorrem da melhor forma possível.

Não perguntamos sobre projetos que envolvam as famílias do Bolsa Família, mas essa era uma resposta que se esperava encontrar

já que foi dito que os diversos projetos alcançam o combate à pobreza.

Consideramos plausível uma pesquisa comparativa entre os resultados encontrados com uma ou mais escola alcançada(s) pelos projetos e os objetivos estabelecidos nos projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Teresina, afinal a pesquisa científica é um processo permanentemente inacabado e, nesse processo, a pesquisa de abordagem qualitativa surge como uma proposta de investigação que, sem perder seu caráter científico, possibilita que o investigado tenha maior participação, apropriação do processo e dos resultados obtidos.

Referências

ARROYO, Miguel G. Pobreza, Desigualdades e Educação. In: **Plataforma do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social** (módulo introdutório), 2015/2016.

_____. Pobreza e currículo: uma complexa articulação. In: **Plataforma do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social** (módulo IV), 2015/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DELORS, Jacques (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século

XXI, 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2015.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e direitos humanos, 2006**. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 6 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. In: **Plataforma do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social** (módulo III), 2015/2016.

LUDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MENDONÇA. Erasto Fortes. Pobreza, direitos humanos, justiça e educação. In: **Plataforma do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social** (módulo II), 2015/2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

REGO, Walquíria D. Leão; PINZANI, Alessandro. Pobreza e cidadania. In: **Plataforma do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social** (módulo I), 2015/2016.

_____. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania.** São Paulo: UNESP, 2013.

SEM, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOB AS DIMENSÕES AFETIVAS, PSICOSSOCIAIS E COGNITIVAS EM CAXIAS - MA

*Joselma Coelho Lima
Rosária Mary Gonçalves Coelho
Sandra Cristina Morais de Souza*

Introdução

A escola, por agregar pessoas e interesses distintos, tem se tornado um ambiente de conflitos dos mais variados possíveis, porém, estabelece-se em uma instância autêntica de educação para a cidadania, para atitudes e para práticas de não violência.

Os fatores que influenciam no desenvolvimento da criança são os mais variados, uma vez que a pessoa se constrói a partir das suas, bem como das experiências dos outros. Portanto, temos como fatores próprios da criança a inteligência, a motivação, a curiosidade, acompanhados de fatores sociais, históricos, culturais, afetivos, emocionais que fazem parte do meio que o rodeia.

Os problemas enfrentados pela criança, no seu processo de autoconstrução, são ignorados pelos adultos, principalmente pela

falta de apoio dos pais que não percebem cada etapa da vida e, conseqüentemente, terminam dificultando o processo. Educadores, da mesma forma, são incapazes de perceber com mais precisão o desenvolvimento psicossocial da criança, podendo até estimular atitudes discriminatórias.

Família, professores, parentes e amigos, enfim, todos os sujeitos que fazem parte direta e indiretamente do universo da criança, devem apreciar as formas de auxiliá-las na condução do processo de inserção social e de seu desenvolvimento, mais sentimento do que razão, uma vez que necessitam apoiar-se nas atitudes e padrões produzidos pelos adultos.

Com base nos breves esclarecimentos acerca da temática em questão, o presente artigo tem a iniciativa de abordar a temática: Caracterização dos problemas de aprendizagem na educação infantil: um olhar sob as dimensões afetivas, psicossociais e cognitivas em Caxias – MA.

Para tanto, fez-se necessária a elaboração do seguinte problema: os problemas relacionados às dimensões afetivas, psicossociais e cognitivas adquiridas na infância podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem?

Percebe-se que alunos com problemas de aprendizagem apresentam nas suas relações com o ambiente escolar, familiar e social, do mesmo modo, problemas emocionais, sociais e de conduta. Esses mesmos alunos são mais desprovidos de conhecimento, possuem mais dificuldades na comunicação, enfim, possuem autoestima mais baixa e costumam atribuir fatores externos ao baixo rendimento, além disso, preferem isolar-se, alteram o humor, tornam-se agressivos, estabelecendo assim, quadros de mudanças inesperadas do estado de ânimo que podem estar presentes nos transtornos afetivos. Sendo assim, é necessário que a escola reveja esses problemas e, na tentativa de solucioná-los, busque firmar parcerias com outros profissionais e/ou com uma equipe multidisciplinar, existente no município, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil, bem como nos mais variados ambientes vivenciados no cotidiano.

Nesse sentido, foi necessária a construção dos objetivos gerais: verificar as estratégias e/ou medidas que os docentes da educação

infantil utilizam com a finalidade de resolver questões afetivo-emocionais de seus alunos. Os específicos: investigar a maneira como os docentes resolvem situações de conflito interpessoal na sala de aula; elencar as características comportamentais dos alunos que mais preocupam os docentes.

Os problemas de aprendizagem na infância encontram-se no topo da realidade brasileira e como grande destaque na atualidade. Nesse sentido, trazer a temática para um breve relato de experiência, torna-se imprescindível, uma vez que a mesma pode contribuir, de forma positiva, no espaço escolar. Nessa perspectiva de significações, a experiência vivenciada se deu em uma escola de educação infantil, mais especificamente, no Jardim de Infância Gentilzinho, com alunos do primeiro período no município de Caxias – MA.

A escolha da temática justifica-se pelo interesse no trabalho com crianças que fazem parte da educação infantil e apresentam dificuldades no desenvolvimento psicossocial, como, por exemplo, os problemas de relacionamentos e aprendizagens. A identificação com a área da Psicologia Escolar deveu-se ao fato de vivenciar a realidade das salas de aula municipais da cidade de Caxias – MA.

Este artigo tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas no trabalho de campo, no Jardim de Infância Gentilzinho e devido à existência de uma criança com comportamentos ditos anormais, condizentes com sua faixa etária, caso que despertou a curiosidade em investigar quais os fatores contribuem para que a criança desenvolva uma postura agressiva em sala de aula.

Apesquisa foi realizada nesta escola não só pelo fato de conhecer a realidade, bem como a inquietude de mostrar a real situação e, por que não dizer, as queixas advindas das professoras, bem como da gestão, onde pode se verificar de forma evidente as causas e consequências dos problemas psicossociais, sociais, emocionais e comportamentais na infância. Diante disso, torna-se visível a relevância de discorrer acerca da experiência que foi vivenciada a fim de buscar soluções.

Por fazer parte da equipe técnica da secretaria municipal de educação e, por desempenhar um trabalho de visitas nas escolas, envolveu-se a inquietação dos que lá trabalham e, conseqüentemente, de tentar levar aos setores competentes para as devidas providências.

O Jardim de Infância Gentilzinho, onde foi realizada a pesquisa, encontra-se localizado na Avenida Santos Dumont, s/n no Bairro Seriema, nas proximidades do Riacho São José. O Jardim de Infância ora mencionado funciona nos turnos matutino e vespertino com alunos de quatro e cinco anos, portanto, do primeiro e segundo períodos. No entanto, somente no turno vespertino, foi efetivada a visita sistematizada, devido ao fato de as ocorrências acontecerem com mais intensidade nesse turno.

Hoje em dia, tem-se presenciando muitos fatos que estão provocando mudanças radicais na estruturação socioeconômica da população, e, com isso, simultaneamente, ocasionando problemas de cunho familiar que acabam influenciando as atitudes dos filhos no ambiente escolar, onde as crianças expõem distúrbios afetivos e comportamentais gerados por esses fatores.

Alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam ao mesmo tempo problemas emocionais, sociais e de conduta nas suas relações com o ambiente escolar, familiar e social. Na visão de Piaget (1988), os aspectos cognitivos e afetivos são inerentes, pois não há ação sem motivação ou vice e versa. Toda a prática transita por vários tipos de sentimentos. Logo, a criança precisa estar preparada para experimentá-los.

As relações de afetos, segundo Vygotsky (2003), distribuem-se em positivos e negativos. Os positivos encontram-se alistados nas emoções positivas de uma elevada energia, isto é, no entusiasmo e na excitação, e de baixa energia, refere-se à calma e à tranquilidade. Os negativos estão unidos às emoções negativas que reflete na ansiedade, na raiva, na culpa, bem como na tristeza.

Os anseios, isto é, os sentimentos, as emoções dos alunos não se dissociam no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que pode ou não beneficiar no desenvolvimento cognitivo. O espaço familiar deve ser um ambiente acolhedor onde possa ser gerada uma relação, um vínculo de amor e carinho; período este crucial para a vida da criança.

O autor abaixo reforça ainda mais esse entendimento, afirmando o seguinte:

O sentimento que a criança tiver experimentado no passado, na família e com os professores, orientará os sentimentos futuros. É nesse sentimento primitivo que irá moldar as emoções e comportamentos mais profundos. Portanto, a afetividade na fase escolar e na adolescência do educando se apoia na direta relação afetiva dos pais e professores. (PIAGET, 1988, p. 41).

O autor, em outras palavras, diz que a dificuldade de aprendizagem deve ser avaliada dentro do contexto peculiar de cada criança, bem como deve ser analisada em três aspectos: afetivo, psicomotor e cognitivo.

Problemas vindos de qualquer uma dessas áreas tendem a refletir na aprendizagem do aluno. Portanto:

Os problemas emocionais costumam manifestar-se em forma de ansiedade ou angústia, acompanhadas de manifestações de tristeza, choro, retraimento social, dificuldades de estabelecer relações satisfatórias, desinteresse acadêmico, dificuldades de concentração, mudanças no rendimento escolar e relação inadequada com o professor e com os colegas. A gravidade desses problemas emocionais é muito variável, pois tanto podem ser psicoses infantis ou manifestações de situações conjunturais de estresse mais relacionadas com a vida cotidiana familiar, escolar ou social. [...] Em inúmeros casos, o tratamento emocional infantil por excelência, a depressão infantil, associa-se a problemas de ansiedade e aos chamados problemas de conduta e, inclusive, esconde-se por trás deles. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2007, p. 115).

Analisando esses problemas afetivo-emocionais nos alunos e relacionando-os com seu desempenho na escola de forma não eficaz, decorrentes de fatores extraescolares, vários professores sentem-se inúteis para trabalhar com esses alunos, vendo como saída a condução destes para um psicopedagogo ou psicólogo.

Dirigida a criança ao especialista, o trabalho que acontece com ela diz respeito a testes, conversas, jogos e brincadeiras de forma a conduzi-la à superação do problema detectado pelo especialista. No entanto, esse trabalho limita-se apenas ao consultório e à ação particularizada, porém, é imprescindível envolver a família.

No que diz respeito aos transtornos de conduta, são definidas as atitudes comumente agressivas e divergentes, expostas por

crianças e adolescentes. A conduta é mais grave que as traquinagens corriqueiras das crianças e adolescentes. Assumpção (2003) refere-se a comportamentos antissociais e agressivos, que podem se tornar acentuados numa etapa muito precoce da infância.

Os problemas de conduta encontram-se mais visíveis do que os problemas afetivos, já que os problemas afetivos não são identificados no início, logo, as crianças com esses problemas são reprimidas e obedientes, dificultando a observação.

Os sinais do transtorno de conduta nascem em meio ao início da infância e a puberdade e podem continuar até a idade adulta. Quando começa antes dos 10 anos, observa-se com maior frequência a presença de transtorno com déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), comportamento agressivo, déficit intelectual, convulsões e problemas do sistema nervoso central decorrente do uso de álcool/drogas na gestação, uso de medicamentos, traumatismos cranianos, entre outros, além de precedentes familiares positivos para hiperatividade e comportamento antissocial.

Os problemas de conduta podem ser nomeados em leves e moderados. Os leves, quando causam apenas um dano menos significativo, os moderados e/ou amenizados, quando o número de problemas de conduta e resultado sobre outros são mediadores, entre “leve” e “severo”. Possuem elementos genéticos e ambientais.

Quando crianças passam privação afetiva, surgem os comportamentos antissociais no lar ou num campo mais aberto. Estes comportamentos evidenciam esperança em obter algo bom que foi tirado, sendo a falta de esperança um elemento fundamental da criança que sofreu privação (WINICOTT, 1994).

O autor ainda afirma que os fatores referentes a problemas de conduta na infância são: ser do sexo masculino, receber cuidados maternos e paternos impróprios, viver em meio da desarmonia conjugal, ser criado por pais agressivos e ter mãe com distúrbio mental, habitar em áreas urbanas e ter um poder aquisitivo baixo.

Aspectos Metodológicos

Neste estudo, foi utilizado um procedimento racional e sistemático com objetivo de proporcionar respostas ao problema

proposto: verificar as estratégias e/ou medidas que os docentes da educação infantil utilizam com a finalidade de resolver questões afetivo-emocionais de seus alunos, mais precisamente do Jardim de Infância Gentilzinho, o qual foi campo de pesquisa.

Verificou-se que o estudo apresenta as características de uma pesquisa qualitativa, em virtude de buscar a compreensão de fenômenos amplos e complexos de natureza subjetiva. Para a coleta de informações, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada, por considerar que permite uma organização dos questionamentos, concomitantemente, em que pode ser ampliada à medida que as informações vão sendo fornecidas (FUJISAWA, 2000).

Participou desta pesquisa apenas um aluno com a idade de quatro anos, do primeiro período, no ano de 2015, da referida escola, por encontrar-se na condição de uma criança com problemas relacionados à temática em questão, sobretudo porque todos que fazem parte do processo educativo da escola não possuem conhecimento específico para tratar do problema.

A criança do primeiro período, objeto de estudo desta pesquisa, foi escolhida devido a vários problemas que apresentou ao adentrar na escola. Segundo relatos da gestora, professora de sala, dos coleguinhas, enfim, de todos da escola, quando a criança adentra na sala de aula é apenas para praticar atitudes anormais do tipo: morder os colegas, gritar constantemente, não conseguir concentrar-se em nada, entre outras atitudes.

Nesse ínterim, a escola mobilizou-se, entrando em contato com a família, sendo que a mãe da criança nunca se dispõe a colaborar. Para tanto, foi imprescindível efetivar e sistematizar as informações, obedecendo a uma sequência que apresentaremos a seguir.

Resultados e discussões

Considerando os problemas afetivo-emocionais, detectados nos alunos da escola supracitada, do primeiro período do turno vespertino e relacionado com seu desempenho escolar precário, decorrentes de fatores extraescolares, muitos professores sentem-se impotentes para trabalhar com eles, vendo como única saída o encaminhamento do aluno para um psicopedagogo ou psicólogo.

Todavia a escola com essa inquietude se dispôs a investigar o real motivo do aluno (X) agir de forma muito agressiva. E, nesse espaço de tempo de intervenção da escola para com a mãe da criança, questionou-se acerca das ações agressivas da criança.

Fizeram-se inúmeras solicitações da presença da mãe na escola para conversarem, no entanto, as solicitações foram negadas. A mãe apenas deixava a criança na porta da escola sem ao menos adentrar e conversar com a gestora, professora e demais funcionários.

Após solicitações fracassadas, a gestão foi à visita *in loco* da criança, onde puderam ser constatadas várias situações, dentre elas, estão: a falta de responsabilidade da mãe para com o filho, a falta de afeto, enfim, situações que respondem aos questionamentos realizados posteriormente. A seguir destacam-se as falas da mãe da criança para a gestão da escola:

A gestora questionou se a criança também se comportava da mesma forma em casa?

Mãe: “[...] Não aguento mais esse menino, ele apanha demais e não muda de comportamento, aqui em casa ninguém suporta mais essa situação. Levo para a escola para ver se a professora dá um jeito nele. Amanhã vou na escola para conversar com a senhora melhor”.

Ao perceber de forma leiga a origem do problema, a gestora ausentou-se e aguardou a mãe no dia seguinte.

A gestora, ao recebê-la no turno vespertino, questionou o seguinte:

Você já levou seu filho ao médico?

Mãe: “[...] Já levei sim, mas nunca fui buscar o resultado. O pai dele é um irresponsável, não vivo com ele não, por isso, vou botar ele na justiça. Mas o meu filho tem plano de saúde, não tenho é tempo de ir fazer essas besteiras. Sabe diretora, não diga nada pra ninguém, mas eu tomei remédio para abortar, não queria esse filho”.

Após esses dois relatos da mãe, gestão e professores começaram a investigar de forma mais criteriosa a família da criança. Fez-se uma ocorrência na Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente no Núcleo de Inclusão. O referido núcleo possui

uma equipe multidisciplinar composto por psicólogo, enfermeiro, Intérprete de Libras, psicanalista, enfim, uma equipe preparada para trabalhar com problemas psicossociais, dentre outros, como suporte à rede municipal de ensino.

A equipe citada nos orientou a comunicar a mãe a fazer uma consulta no núcleo da Secretaria de Educação, onde pudesse fazer um diagnóstico mais preciso com a criança, além de inserir um cuidador na sala de aula. Conduzida a criança ao núcleo, o trabalho que se incide sobre ela refere-se a testes, conversas, jogos e brincadeiras realizados com a criança com o intuito de levá-la à superação do problema diagnosticado. Entretanto, geralmente esse trabalho restringe-se aos limites do consultório e à ação individualizada com a criança, em alguns casos, tenta-se envolver a família no processo de tratamento. O desenho da figura humana é um dos testes que tem sido utilizado para diagnosticar crianças com problemas emocionais e comportamentais.

Logo, a psicóloga diagnosticou problemas de natureza psicossociais, socioemocionais e comportamentais. Conforme pontua Vygotsky (2003), os afetos se distribuem em positivos e negativos. Os afetos positivos estão conectados a emoções positivas de alta energia, como o entusiasmo e a excitação, e de baixa energia, como a calma e a tranquilidade. Os afetos negativos estão associados às emoções negativas, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza.

As emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo de ensino e aprendizagem, já que podem beneficiar ou não o desenvolvimento cognitivo. O espaço familiar deve ser acolhedor e é necessário na relação afetiva da criança com sua família. O período em que a mãe se separa por um tempo igual, durante os primeiros cinco anos de vida de seu filho, influenciará o afeto indispensável neste período decisivo de sua vida, podendo ter resultados desastrosos posteriormente.

Baseado nas palavras de Vygotsk, a criança que tem como objeto o estudo, não possui uma vida adequada para sua idade. A falta de afeto são refletidas nitidamente, que, por sua vez, não tem apoio da família, principalmente da mãe.

Na escola, a criança terá problemas no que se refere à adaptação ao meio, está relacionado com o grau de relacionamento com a mãe. Ao nascer, a criança se prende a pessoa que ela considera de sua

posse: a mãe. Na escola, esse relacionamento acontecerá com um número bem maior de pessoas ao qual não está habituado, esse é um fator imprescindível na avaliação do desenvolvimento emocional da criança, também funciona como um teste.

Por meio dele, podem-se determinar novas orientações na educação da criança e dos pais. A socialização com outras crianças de mesma idade e com professores é uma nova etapa no processo de constituição da personalidade da criança e deve ocorrer de forma proveitosa. A escola deve proporcionar um ambiente que impeça a criança de desenvolver angústias e mal-estar, característicos do afastamento da figura materna.

Ressaltando que após as intervenções realizadas com a família e com a criança pela gestão da escola, juntamente com a equipe multifuncional disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA, obteve-se êxito, uma vez que a criança passou a ser acompanhada por profissionais que traçaram estratégias na tentativa de amenizar e/ou solucionar o problema por meio de conversas e terapias comportamentais.

No entanto, acredita-se que após essa parceria houve melhoria significativa no comportamento da criança, a qual passou a ser acompanhada pela psicóloga, sendo também encaminhada para um psiquiatra com o intuito de ter um diagnóstico clínico referente a algum distúrbio psíquico que poderia estar acometida.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo teve por fim verificar as estratégias e/ou medidas que os docentes da educação infantil utilizam com a finalidade de resolver questões afetivo-emocionais de seus alunos. Com base nisso, verificou-se a origem da problemática, os distúrbios comportamentais e afetivos apresentados pela criança nas dependências da escola. Investigou-se a maneira como os docentes resolvem situações de conflito interpessoal na sala de aula, ao passo de elencar as características comportamentais dos alunos que mais os preocupam.

Partindo desse pressuposto, analisou-se apenas uma criança que, por meio desta, preocupou-se com os contextos reais de hoje, na escola, na família e em outros ambientes sócio-grupais.

Sabe-se que existem certos tipos de comportamentos que podem prejudicar o andamento normal da sala de aula e o bom ambiente de convivência entre os alunos. Nesses momentos, em que se põe à prova a qualidade humana e profissional, o ofício do professor, do psicopedagogo é, em parceria com a família, buscar ajudar a criança a superar seus problemas dentro e fora do contexto escolar.

Portanto, torna-se essencial a Psicologia Educacional para o processo de ensino e aprendizagem, devido reconhecer que a educação é um fenômeno verdadeiramente complexo e o impacto no desenvolvimento do ser humano tem como obrigatoriedade considerar a globalidade e a diversidade das práticas educativas em que o ser humano se encontra imerso, devido à educação se desdobrar em múltiplos contextos, nos quais as pessoas vivem e participam, definidos como âmbitos educativos.

Dessa forma, a Psicologia da Aprendizagem, aplicada à educação e ao ensino, busca mostrar como, por meio da interação entre professor e alunos, entre os alunos, sendo possível a aquisição do saber e da cultura acumulados, dentro de um contexto amplamente complexo, ou seja, numa perspectiva teórica e metodológica que permita a compreensão das relações de extrema complexidade e contradição que envolvem o cotidiano escolar.

Conclui-se que é fundamental a atuação do psicólogo educacional no interior da escola, a fim de contribuir para o desenvolvimento de recursos da personalidade das crianças, visando à formação de indivíduos autônomos, críticos e solidários. Em concordância com Souza (1997), ao apontar a necessidade da presença do psicólogo no dia a dia da escola para criar espaços de diálogo e reflexão a fim de contribuir para a construção de uma escola mais democrática.

Referências

ASSUMPÇÃO, J. **Tratado de Psiquiatria da Infância e Adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2003.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e**

necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FUGISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação**. Rio de Janeiro: Summus, 1988.

SOUZA, M. P. R. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil, In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de S. (Org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 139-156.

_____. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas In: TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L. da; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

YGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE OS IMPACTOS DA LEI 11.274/2006

*Larisse Aquino Cardoso
Suênya Marley Mourão Batista*

Considerações iniciais

Com a sanção da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou-se o ensino fundamental para nove anos de duração, com matrícula obrigatória das crianças de seis anos de idade e estabeleceu-se o prazo de implantação até 2010 pelos sistemas Municipal, Estadual e Distrital.

Diante da transição do ensino fundamental de oito para nove anos, percebemos a relevância do debate quanto à inserção das crianças na instituição de ensino com mais antecedência, à modificação da prática pedagógica e adaptação das escolas para recebê-las de maneira acessível à sua faixa etária. É relevante que futuros e atuais educadores possam debater e solucionar problemas relacionados às dificuldades de inserção dos alunos de seis anos de idade, para que, a partir desses debates, possa-se contribuir no acolhimento e adaptação das crianças no primeiro ano do ensino fundamental.

A instituição escolar na atualidade ainda demonstra deficiência na adequação das metodologias utilizadas, interferindo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, para entendermos melhor o ambiente em que a criança de seis anos é inserida, ao iniciar o ensino fundamental, buscamos responder ao seguinte problema: Quais as dificuldades encontradas na inserção da criança de seis anos no ensino fundamental?

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo geral analisar as dificuldades encontradas no processo de inserção da criança de seis anos no ensino fundamental. E, como objetivos específicos: descrever a organização do ensino fundamental na atualidade conforme os fundamentos legais; e caracterizar as estratégias de mediação didático-pedagógicas utilizadas pelos professores com as crianças de seis anos.

O estudo realizado visou conhecer os impactos da Lei nº 11.274/2006, no que tange ao processo de inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, buscando compreender esta realidade e apresentar possíveis soluções aos problemas existentes na adaptação do aluno ao 1º ano deste nível, contribuindo com o desenvolvimento adequado do processo de ensino e aprendizagem e suas adaptações de acordo com cada faixa etária.

Ensino fundamental de nove anos: fundamentos legais

A Constituição Federal de 1988 no artigo 205 afirma que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, possuindo como meta o desenvolvimento integral do sujeito, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. Em seu artigo 208, a Carta Magna discorre a respeito da educação básica obrigatória e gratuita, ressaltando o ensino fundamental como componente da educação básica (BRASIL, 1988).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso I: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá I: matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis, no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 1996). Portanto, constata-se que a idade obrigatória para

incluir as crianças na instituição escolar era sete anos de idade, sendo facultativa às crianças que possuíam seis anos, não existindo de forma obrigatória a pré-escola.

O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) em sua Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, definiram as normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração, estabelecendo a matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade e remetendo a mudanças na duração do referido nível de ensino para nove anos, bem como na nomenclatura das etapas de ensino, a faixa etária e a duração para cada etapa. Pelo disposto na Resolução nº 3 do CNE, não existe turma de alfabetização, com a nova resolução torna-se 1º ano do Ensino Fundamental, utiliza-se a expressão “ano”, e não mais “série”. A regra para matricular as crianças de seis anos é que os mesmos tenham completado seis anos ou que conclua no começo do ano letivo vigente.

Assim, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos, veio reafirmar a Resolução nº 3 da CNE, pois definiu de forma efetiva a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental. Nesse sentido, expandiu-se a política educacional que assegura os direitos de alunos pertencentes ao ensino público brasileiro com o direito a um maior tempo de escolarização.

Assim, observa-se que essa política visa assegurar às crianças, independentemente, de sua classe social, o direito de ingresso mais cedo à escola e à permanência neste espaço, incrementando-se as possibilidades de promoção da igualdade de oportunidades. A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental busca contemplar uma continuação na vida escolar, favorecendo o progresso de seus conhecimentos, habilidades de maneira mais significativa e prazerosa, envolvendo de forma integral o currículo, não se limitando nos aspectos da alfabetização e do letramento, mas também, respeitando suas particularidades pertencentes à primeira infância.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta educacional para toda a população de

seis a quatorze anos a serem alcançadas pelos sistemas Municipal, Estadual e Distrital. Conforme as metas definidas pelo PNE:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 51).

Com base nesta meta, concebemos a probabilidade de expansão de ações que garantam a entrada e permanência no ensino fundamental de nove anos. Sendo assim, a Lei nº 11.274/2006 e o PNE (2014-2024) oportunizam a ampliação da educação básica constituindo-se em políticas que visam à igualdade de direitos como o ingresso à educação, concretizando-se a disposição constitucional que assegura a educação como direito social de todo cidadão.

No entanto, concebemos que ainda não há preparo suficiente de boa parte das escolas em receber as crianças de seis anos no ensino fundamental, uma vez que, para cumprir as disposições legais, as instituições escolares precisam reformular aspectos como o projeto pedagógico, o currículo escolar e a própria prática docente.

Ressaltamos, contudo, que para potencializar o processo de inclusão, é necessário modificar e ampliar a proposta pedagógica e a formação de professores para lidar com os alunos pertencentes a esta faixa etária, mediando o conhecimento e facilitando o procedimento de ensino, contribuindo assim para que as crianças se desenvolvam de forma integral.

Dificuldades no processo de inserção da criança de seis anos no ensino fundamental

Por meio da ampliação do ensino fundamental para nove anos de extensão, incluindo as crianças de seis anos de idade, as instituições de ensino precisaram implementar mudanças nos aspectos administrativos e pedagógicos, de modo a desenvolver o processo de readequação satisfatoriamente, pois: “Essa readequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdo, metodologias [...]” (BRASIL, 2009, p. 28).

No decorrer deste processo, é possível verificar que o aluno requer tempo para adaptar-se tanto ao ambiente físico quanto em relação às formas de ensino e ao processo de aprendizagem. Há também questionamentos com referência ao ensino e aprendizagem por parte da equipe pedagógica sobre períodos da educação infantil e, posteriormente, do ensino fundamental. Nesse sentido, Nascimento (2007, p.28) afirma: “No que diz respeito à escola, estamos em momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares [...]”.

O público que está sendo incluído no ensino fundamental é constituído por crianças pertencentes à faixa etária de seis anos, que vem da educação infantil, com rotina e contexto de classe diferente do 1º ano. Deve-se levar em consideração, na mudança de uma etapa para outra, a continuidade das atividades desenvolvidas na educação infantil para o ensino fundamental, pois para os alunos não há etapas ou níveis de ensino. De modo contrário, escolas e professores podem tender a classificar as crianças pertencentes à educação infantil e as crianças do ensino fundamental, sem a consideração de que todos os alunos, independente do ano que estão cursando, são crianças em desenvolvimento. Conforme relata Kramer (2007, p. 20):

Educação Infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. [...] Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Consideramos a importância da continuidade em relação ao que é trabalhado na educação infantil, de modo a permanecer no ensino fundamental, tomando por base aspectos que são da rotina dos alunos no âmbito infantil, como atenção, carinho, acolhimento, alegria e motivação. Cada criança tem sua singularidade, o seu modo de estar, de vivenciar, como também o seu modo de assimilar e compreender os conhecimentos, e cada uma reagirá de maneira diferente à nova etapa de ensino, cabendo ao professor criar estratégias para melhor realizar a adaptação.

Dessa forma, o ingresso das crianças no ensino fundamental não deve se constituir apenas em uma medida administrativa. É

preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (DANTAS; MACIEL, 2010).

No que se refere aos professores, é preciso repensar a carga horária de atividades com a intenção de planejar com mais eficácia as práticas pedagógicas, a quantidade de alunos por sala para que se tenha melhor aproveitamento, adequando os espaços e os recursos didático-pedagógicos com a intenção de atender e acolher com êxito a nova faixa etária.

Outro ponto significativo é a reorganização pedagógica no que concerne à elaboração de propostas próprias envolvendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo, visando atingir as finalidades do ensino fundamental, assegurando, dessa forma, o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo:

[...] lembramos que os sistemas, neste momento terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos de educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. (BRASIL, 2007, p. 8).

É importante que se pense em propostas voltadas para as crianças de seis anos garantindo-as a aprendizagem e experiências por meio das oportunidades de conhecimento com as demais áreas curriculares, como, por exemplo, nos aspectos sociais, não se restringindo somente à alfabetização, mas oferecendo contextos no qual elas sejam capazes de vivenciar as diversas faces contidas no currículo como a literatura, dança, músicas, desenhos, onde ampliarão suas práticas socioculturais.

A inserção da criança de seis anos de idade no ensino fundamental é um direito assegurado por lei, porém, sua efetiva implantação dependerá, dentre outros fatores, como as práticas pedagógicas, pois é por meio dessas práticas que se desenvolverá a aprendizagem. Afirma Nascimento (2007, p. 30) que: “O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei nº 11.274, dependerá, principalmente,

das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a acolhida dessa faixa etária”.

Nesse viés, é primordial que o professor como mediador do processo de aquisição de conhecimento favoreça situações a partir de práticas e métodos de ensino possam ir ao encontro do seu progresso, criando momentos para que a criança consiga usufruir a infância presente nessa idade e também ampliando as formas de aprender e experienciar. Assim:

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Deve-se proporcionar a estas crianças tempo e espaço que contemple a infância, não somente durante a educação infantil, mas também em todo o ensino fundamental, o que se torna uma dificuldade para a maioria dos professores. É necessário incentivar tempo e espaços que proporcionem a criação de uma educação que inclua novas aprendizagens, novos meios de descobrir o meio em que está inserida, onde possam atuar como produtoras de conhecimento, trocando experiências de aprendizagem.

A permanência das atividades lúdicas, do brincar nas práticas pedagógicas, a fim da permanência da cultura e hábitos infantis, é uma dificuldade para atender essa inclusão, pois os professores preocupam-se com o cumprimento das atividades e conteúdo de acordo com o calendário escolar exigido, horários e rotinas de sala de aula, que geralmente são destinados a aprendizagem exclusiva aos conteúdos, não restando tempo para desenvolver brincadeiras e outras atividades lúdicas.

Estratégias de mediação didático-pedagógicas utilizadas pelos professores com as crianças de seis anos

Por meio da sistematização do trabalho pedagógico e de ações com recursos diversificados, considerando a realidade e a

particularidade das crianças de seis anos em seus aspectos cognitivo, social e emocional, é possível contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma:

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. (BRASIL, 2007, p. 11).

O docente que atua no ensino fundamental deve planejar suas aulas de maneira diversificada, propondo atividades que estimulem, envolvam a participação e desafiem as crianças, contribuindo assim para o desenvolvimento das mesmas.

Com a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, é necessária a reflexão por parte dos professores, pois é preciso adaptar os recursos e os métodos de ensino, uma vez que os alunos se encontram em uma faixa de transição da educação infantil para o ensino fundamental, marcada por mudanças na rotina e principalmente a diminuição da ludicidade marcante na Educação Infantil, como recurso de ensino. É importante que o lúdico permaneça no ensino fundamental. Afirma Kramer (2007, p. 13):

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Um dos recursos utilizados, determinante para a aprendizagem nessa fase, é a brincadeira no ambiente escolar, pois contribui de forma significativa para que a criança se desenvolva de forma integral,

apropriando-se de conhecimentos, de modo que não seja o ensino tradicional, ou seja, o repasse aos conteúdos.

Segundo Nascimento (2007, p. 30): “[...] a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens [...]”. Por meio da brincadeira as crianças se expressam de várias formas, possibilitando a interação entre as mesmas, de conhecerem e se encontrarem no meio em que se inserem a partir das descobertas feitas.

Outra maneira de mediação pedagógica é a roda de conversa e a roda de leitura, pois se constituem em modelos de diálogo, de comunicação, de troca de ideias onde o professor realiza em sala de aula, fazendo um círculo com os alunos sentados no chão. Essa estratégia é utilizada também pelo fato das crianças estarem em um meio de desenvolvimento e aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

A produção e execução de projetos é uma das opções adotadas pelos professores para obter uma melhor didática em sala de aula e realizar a interdisciplinaridade, sendo uma das formas de trabalhar os conteúdos abordados, problemas existentes na sociedade, os valores importantes para um cidadão que a escola pretende formar. Corsino (2007, p. 66) afirma que: “Os projetos valorizam o trabalho e a função do professor que, em vez de ser alguém que reproduz ou adapta o que está nos livros didáticos e nos seus manuais, passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho”.

Nesse sentido, o professor irá atuar juntamente com os alunos como pesquisador, investigador no processo de aquisição do conhecimento, pois é uma forma de interagir com os alunos, incentivando a pesquisa, a busca pelo saber, agindo de forma contrária à metodologia tradicional e promovendo um ensino contextualizado.

A inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental: realidade e impactos da Lei nº 11.274/2006 em Teresina-PI

A pesquisa de campo desenvolvida assumiu a abordagem qualitativa, utilizando-se para a coleta de dados questionário com perguntas abertas a um grupo de sujeitos composto por quatro

professoras que lecionam no 1º ano do ensino fundamental de três escolas de Teresina – PI, sendo duas do sistema privado e uma do sistema público. Os sujeitos relataram suas concepções sobre a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, destacando as mudanças ocorridas e as dificuldades encontradas neste processo. Para a preservação do anonimato, as professoras foram nomeadas de Cristal, Rubi, Safira e Pérola.

O Ensino Fundamental de nove anos de duração constituiu-se em uma política educacional que tem como objetivo garantir o direito das crianças de seis anos o acesso mais cedo à comunidade escolar. Desse modo, realizou-se a seguinte pergunta: Em atendimento à Lei nº 11.274/2006, que afirma em seu texto a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Como a escola se adaptou para receber as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de forma que não houvesse uma ruptura na transição da educação infantil para o ensino fundamental em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

Professora Cristal: A escola busca adequar o processo ensino-aprendizagem a uma nova realidade estabelecida.

Professora Rubi: Inseriu aos poucos estas crianças para que elas fossem aos poucos “ingressando” nesse meio sem maiores dificuldades.

Professora Safira: Na realidade a adequação foi quase imperceptível, já que só mudou a idade, foram usados novos programas que iniciam-se na educação e infantil e segue dando continuidade no 1º ano para que as crianças não sintam tanta diferença em relação à creche.

Professora Pérola: Ao tratar da interação do brincar ligado ao contexto dos conteúdos tratados em sala de aula.

A professora Cristal relata que, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a escola procura adequar o processo a esta nova realidade que foi implementada, já a professora Rubi afirma que houve a inserção das crianças aos poucos, de forma que não

houvesse no nível de ensino muitas dificuldades. Destaca Nascimento (2007, p. 30):

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão, em que crianças possam recriar relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.

Dessa forma, é papel da escola definir os caminhos a serem percorridos tanto dentro como fora da sala de aula com os objetivos traçados para favorecer o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, principalmente no que diz respeito às formas de se expressar, de ser e criar dentro do meio que está inclusa, contribuindo assim para a formação da sua autonomia.

A professora Safira afirma que em relação à adequação não ocorreram mudanças notáveis, mudando apenas a idade, e as alterações se deram em relação aos programas. A fala da professora se contrapõe ao que afirma Goulart (2007), pois esta ressalta que são necessárias mudanças tanto no currículo como também nas atividades pedagógicas realizadas com as crianças. Portanto:

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. [...] tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, lúdicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação. (GOULART, 2007, p. 89).

Durante a reorganização do trabalho pedagógico, faz-se necessário adequar as atividades para as crianças de seis anos no nível de ensino fundamental, pois é importante considerar o que estas já adquiriram para então construir novos conhecimentos, trabalhando

de forma lúdica e, por conseguinte, realizar a ligação entre os assuntos escolares com a sua vivência, assim como a adequação no currículo para atender às necessidades desse novo público do ensino fundamental.

A Professora Pérola considera que a escola se adaptou para receber os alunos da faixa etária de seis anos de idade, de modo que não houvesse quebras no processo de ensino e aprendizagem, utilizando o brincar como auxílio no desenvolvimento dos conteúdos escolares dentro do ambiente em que ocorre a educação formal.

Considera-se importante que, na inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, sejam realizadas modificações, ou seja, uma nova proposta pedagógica para que se possa atender às necessidades dos alunos.

É notório que não se deve “adaptar”, mas, sim, reorganizar, modificar a proposta pedagógica, pois o ensino fundamental passa a incluir crianças de seis anos de idade e, para que isso de fato ocorra, é necessário que haja uma proposta que contemple as necessidades destas crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, questionou-se: Sabemos que para ocorrer a aprendizagem é importante que os professores usem recursos objetivando alcançar esse processo. Sendo assim, quais as estratégias didáticas utilizadas com as crianças de seis anos em sala de aula que auxiliam na aprendizagem do aluno?

Professora Cristal: Leituras, brincadeiras, jogos, músicas, dinâmicas, atividades propostas nos livros.

Professora Rubi: Material concreto como livros, fotocópias, fichas silábicas para que manuseiem e peguem gosto pela leitura e conseqüentemente a escrita. As histórias infantis e em quadrinhos também são grandes aliados nesse processo.

Professora Safira: Mais uso de atividades lúdicas com finalidades relacionadas à apropriação da escrita e da leitura, como também jogos matemáticos e didáticos ligados ao letramento e alfabetização.

Professora Pérola: As estratégias didáticas que devem ser utilizada com as crianças é o auxílio de recursos de imagens e palavras, filmes, contações de histórias, materiais concretos e exploração oral. O que deve ser levado em conta é o cotidiano fazendo a comparação para que a criança entenda com facilidade.

As professoras Cristal, Rubi e Safira destacam utilizar recursos pedagógicos que auxiliam na aquisição de conhecimento como estratégias de ensino, tais como brincadeiras, jogos pedagógicos, músicas; usam também leituras de livros infantis, fichas silábicas, alfabeto móvel para facilitar o processo de apropriação da leitura e da escrita, relacionados à alfabetização e ao letramento, pois esses recursos aproximam o aluno deste processo, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Levou-se em consideração o que afirma o Ministério da Educação:

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos a oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p. 121).

Portanto, cabe à escola, bem como aos professores, usar de atividades e materiais lúdicos com o objetivo de contribuir para que a criança construa e amplie os seus conceitos, de maneira tal que ela possa expressar suas formas de relacionamentos, ajudando na socialização, e em sua forma de interagir com o meio.

A professora Pérola considera as estratégias didáticas como importantes no auxílio da aprendizagem do aluno, pois as imagens, material concreto e contações de histórias utilizados com as crianças, tornam mais acessível o aprendizado e também facilitam a compreensão. Nesse sentido:

Assim o professor pode variar (e muito) os materiais e atividades de leitura, criando a cada dia situações novas, atraentes, afirmando o uso social da escrita, evitando o tradicional e não-significativo uso escolar da escrita – os textos decifratórios, as cópias e ditados sem objetivo ou sentido para as crianças. (BARBOSA, 1994, p. 140).

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental é um direito garantido por lei, mas é necessário promover debates a

fim de sanar dificuldades existentes. Nesse sentido, perguntou-se: De acordo com a vivência e as observações realizadas em sala de aula, quais as dificuldades no processo de inclusão do Ensino Fundamental apresentadas pelas crianças nessa faixa etária?

Professora Cristal: As dificuldades apresentadas pelas crianças estão relacionadas à leitura e à escrita.

Professora Rubi: A ruptura da educação infantil, pois o ensino fundamental inicia-se como um mundo novo tanto para os pais quanto principalmente para as crianças que chegam querendo conhecer tudo.

Professora Safira: As dificuldades nesse sentido são pedagógicas, pois dificilmente o professor recebe uma capacitação direcionada as especificidades de cada indivíduo com sua limitação pedagógica e também pela falta de avaliações diferenciadas para tais.

Professora Pérola: A questão que mais chama a atenção é as disciplinas, pois as crianças agora há de fazer essa diferenciação organizando-se em aprender e separar cada uma.

A professora Pérola considera que as disciplinas específicas tornam-se uma dificuldade, pois a criança terá que fazer a distinção, o que ocasiona uma nova organização, gerando obstáculos para a adaptação na nova etapa. A professora Cristal afirma que uma das dificuldades evidenciadas é em relação à leitura e à escrita.

Para que a criança possa adquirir a habilidade de leitura e escrita, é necessário, primeiramente, que ela entenda o significado, e, posteriormente, que a fala seja representada pela escrita, realizando a ligação entre ambas. Assim, esse processo de alfabetização requer, por parte dos professores, um ensino voltado para a leitura e para a escrita, contemplando o letramento, que é o ensino da escrita, da codificação dos signos, a forma das letras e os traçados por meio das práticas sociais, para que o educando seja alfabetizado na perspectiva do letramento, e não de um ensino mecanizado.

A professora Rubi considera como dificuldade a ruptura da educação infantil, pois o ensino fundamental se apresenta como um mundo novo, despertando a curiosidade na criança.

A professora Safira considera que as dificuldades existentes estão relacionadas ao aspecto pedagógico, pois, segundo ela, raramente os professores recebem cursos de formação que auxiliam

no atendimento das características de cada aluno de acordo com suas necessidades, uma formação continuada que ajudaria a solucionar esses desafios pedagógicos, e também há uma falta de avaliação diferenciada para eles.

Na formação inicial e na formação continuada, é crucial trabalhar com professores e gestores: concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e contemporaneidade; mudança. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

É importante que a formação contemple aspectos necessários para se desenvolver um trabalho pedagógico, que venha a enriquecer a formação inicial, pois a sociedade está em constante movimento, trazendo consigo mudanças, e para adequar-se a essa nova realidade é fundamental que o docente se capacite para atender às necessidades de cada indivíduo, contribuindo para o sucesso do trabalho pedagógico que busca a formação do cidadão, para que este último possa atuar na sociedade de forma crítica e participativa.

Considerações finais

A ampliação do ensino fundamental para nove anos, incluindo as crianças de seis anos de idade, foi alcançada pela Lei nº 11.274/2006, garantido-se maior tempo de escolarização. Nesse âmbito, a pesquisa revelou que as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, quando utilizam brincadeiras, jogos, imagens, filmes, contações de histórias, pois tais estratégias estão presentes na rotina das crianças da educação infantil, assim, torna-se básico que estejam presentes no andamento das atividades no ensino fundamental, a fim de dar continuidade à metodologia de ensino, com o objetivo de não haver ruptura de um nível para o outro.

É de extrema relevância investir na formação continuada dos professores que atuam no ensino das crianças de seis anos de idade

que ingressam no ensino fundamental, para que consigam lidar com a infância e os aspectos singulares presentes nesta fase, além de propiciar aos gestores e professores condições adequadas de trabalho.

Portanto, para ocorrer a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental de maneira adequada, é essencial alterações no currículo, bem como a orientação pedagógica, a formação de professores, a continuidade no desenvolvimento do ensino e aprendizagem por meio da aplicação de materiais como jogos e brincadeiras, a fim de que sejam consideradas as singularidades da criança em seu processo de adaptação ao ensino fundamental, respeitando a sua subjetividade, sua maneira de ser e suas especificidades.

Referências

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 23 dez 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016 .

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. A prova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 57-68.

DANTAS, A. G.; MACIEL, D. M. M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da

Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 85-96.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 13-23.

_____; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2016.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 25-32.

SAVELI, E. L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.3, n. 1, p. 61-72, jan./jun. 2008. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/355/364>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

MOVIMENTOS CORPORAIS NAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Jackeliny de Andrade Lessa
Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa*

Introdução

Entendendo que é na Educação Infantil que as crianças desenvolvem habilidades que lhes serão úteis para o seu futuro e que serão imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem, este estudo se volta para o entendimento de como o movimento corporal contribui para o desenvolvimento das atividades escolares do aluno no referido nível escolar.

Pensando na necessidade de um melhor desenvolvimento motor das crianças da Educação Infantil e por meio de experiências em estágios é que se deu a escolha desse tema. A relevância da pesquisa consiste da necessidade de que os professores da Educação Infantil compreendam a complexidade da aprendizagem quando são consideradas as fases do desenvolvimento da criança e a capacidade motora que cada uma amplia ao se mover em atividades em sala de aula ou em ambiente externo.

O estudo apresenta a seguinte problemática: como o movimento corporal contribui para o desenvolvimento das atividades escolares da criança na Educação Infantil?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como, no ensino de crianças, o movimento corporal pode contribuir para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: conhecer a concepção de movimento corporal na perspectiva do professor do ensino infantil; identificar como o docente desenvolve as atividades com ações motoras na Educação Infantil; e verificar a contribuição dessas práticas para o desenvolvimento da criança.

A pesquisa se estrutura metodologicamente em uma abordagem qualitativa. De início, procurou-se utilizar a pesquisa bibliográfica como forma de apropriação do tema, utilizando-se como base teórica, dentre outros autores: Antunes (2004), Alves (2008), Carvalho e Matos (2009), Ramos (2014). Em seguida, realizou-se a pesquisa de campo, com a coleta de dados e a aplicação de questionário, em que houve a participação de três professores de Educação Infantil.

Movimento corporal na Educação Infantil

Como dimensão humana, o movimento faz parte do desenvolvimento físico, cognitivo e cultural do sujeito. É a partir dele que a criança amplia o uso significativo de gestos e de posturas corporais e expressa sentimentos e ações. Um sujeito em idade infantil cujo desenvolvimento motor ocorre harmoniosamente estará equipado para uma vida social próspera.

O aperfeiçoamento físico e motor da criança estão entrelaçados ao emocional, ao social e ao intelectual, que são estimulados durante as atividades realizadas na Educação Infantil. As habilidades motoras são inatas. Querer agarrar algo, movimentar-se, andar: são meios que a criança utiliza no seu dia a dia de acordo com as suas necessidades e dos quais elas vão se apoderando gradativamente.

Nesse contexto, é preciso que o ambiente seja favorável ao aperfeiçoamento do uso dos movimentos pelo sujeito. A partir do século XIX, estudos sobre o cérebro e o desenvolvimento motor avançaram, revelando que

[...] a camada exterior do cérebro pode crescer se um ser humano ou um animal viver em ambiente estimulante, por outro lado, essa mesma camada pode sofrer irreversíveis atrofia se esse ser

for confinado a um ambiente monótono ou pouco estimulador (ANTUNES, 2004, p. 24).

Quando ainda bebê, pode-se dizer que a primeira função do ato motor está ligada à expressão, de modo que a criança se mexe descontroladamente, faz careta ou chora para manifestar seus desejos ou necessidades (BRASIL, 1998). Além de haver a intensa troca afetiva que possibilita o desenvolvimento motor e cognitivo, pode-se constatar que a expressividade dos movimentos é espontânea, superando a dicotomia do corpo e da mente na constituição integral do ser humano.

A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Mesmo entre adultos isso aparece frequentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto ao que se está falando. (BRASIL, 1998, p. 19).

O corpo se move respondendo aos estímulos de suas necessidades, visto que, na criança, esses movimentos irão se aperfeiçoando de acordo com o que o meio lhe permitir ou lhe exigir, levando-a a perceber as relações contidas entre cada movimento e o que ela deseja. À medida que vai se desenvolvendo, o sujeito passa a controlar melhor o próprio corpo, fazendo com que ele passe de ações motoras para cognitivas.

Segundo Carvalho e Matos (2009, p. 218), “[...] o domínio motor oferece as funções concernentes ao movimento das várias partes do corpo que, ao se coordenarem, constituem o ato motor, considerado um dos recursos mais organizados de que o ser humano dispõe para atuar no meio”.

É visível que algumas práticas educativas, quando se pensa em ordem e disciplina em sala de aula de Educação Infantil, não dão relevância às funções exercidas pelo corpo por meio dos movimentos, havendo concepções que defendem que o corpo deve estar em linha reta e alinhado, para estar mais firme.

As crianças são impostas a rotinas extremamente rígidas, nas quais passam muito tempo sentadas ou até mesmo em filas,

propondo-se atividades de leitura e de escrita. Dessa forma, passam a perder o interesse em participar das atividades com movimento, tornando-se passivas e apáticas.

Nesse contexto, “[...] a permanente exigência de concentração motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 17). Dessa forma, a criança que é privada de exercitar o seu corpo ainda na Educação Infantil poderá ter diversos problemas motores e cognitivos futuros, o que retardará o seu desenvolvimento global, podendo até mesmo acarretar uma hipotonia.

No entanto, no ambiente escolar, ainda há empecilhos para a realização de uma prática pedagógica que frise o aspecto motor, como a falta de espaços, de material e até mesmo de criatividade dos professores para a realização de atividades com movimento corporal em sala de aula.

Pensando no desenvolvimento dessas crianças que permanecem por muito tempo sem se mover em sala de aula, a escola deve estar mais atenta a essas discussões e exigir com mais frequência dos professores a realização de atividades que envolvam os movimentos corporais, de modo que a instituição não apenas ensine a escrever e a ler, mas, também, ajude a desenvolver o indivíduo de forma integral.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade. (BRASIL, 1998, p. 19).

Dessa forma, é importante que o movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem não esteja apenas nas atividades escolares em um sentido rígido e isolado, mas, sim, inserido no contexto das relações sociais ativas, na história e nas condições sociais e políticas do próprio ato discursivo do indivíduo.

Estando relacionados, o aspecto motor e o cognitivo favorecem a formação de forma integral das crianças, sendo explorados de

acordo com a fase de desenvolvimento de cada uma, com a utilização de estratégias que incentivem o aperfeiçoamento de diversas habilidades.

É através do corpo que a criança vai descobrir o mundo, experimentar sensações e situações, expressar-se, perceber-se e perceber as coisas que a cercam. À medida que a criança se desenvolve, quanto mais o meio permitir, ela vai ampliando suas percepções e controlando o seu corpo através da interiorização das sensações. (ALVES, 2008, p. 49).

Nesse contexto, o professor da Educação Infantil tem a missão extraordinária de colaborar para aperfeiçoar habilidades psicomotoras importantes para o desenvolvimento da criança. Quando tais aspectos são desenvolvidos respeitando os limites e o tempo que condizem com a faixa etária de cada corpo, pode-se dizer que essa criança terá um bom desempenho no que diz respeito ao desenvolvimento global, o que traria contribuições para o seu convívio escolar e social. Assim, se tiverem suas habilidades exploradas de forma espontânea e prazerosa, esses sujeitos estarão aprimorando a linguagem corporal e o desenvolvimento do tônus (RAMOS, 2014).

As brincadeiras, as artes e as práticas corporais assumem diferentes significados, como discurso e como prática, nos diferentes tempos e espaços que constituem as relações sociais e históricas. Nesse sentido, o docente e os discentes vivem, interagem e dão sentido ao que estão fazendo, produzindo conhecimento por meio da relação estabelecida pelo meio.

Nesse sentido, a inclusão dos movimentos corporais na prática docente da Educação Infantil deve ser bem elaborada metodologicamente e planejada de tal forma que possa envolver os alunos de forma dinâmica e rica em conhecimentos sistematizados, buscando favorecer gradativamente o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, o educador deve respeitar o tempo e o ritmo de cada um dos educandos, pois é dele o importante papel de fazer com que o indivíduo melhore o seu desempenho escolar e adquira confiança em si, evoluindo a sua autoestima.

Considerando que cada criança é única, as estratégias que serão utilizadas pelo professor devem condizer com a faixa etária e

a realidade dos discentes. Se o docente observar que algum sujeito apresenta atraso motor, deve procurar métodos diferenciados para cada situação.

Atividades de pintura e de modelagem, dramatizações, desenhos, música, dança e outras permitem expressar sentimentos e emoções ao mesmo tempo em que a fala vai se desenvolvendo, o que, segundo Ramos (2014), permite que o sujeito se relacione com espaços, objetos e pessoas que o circundam. E é precisamente na Educação Infantil que o corpo se organiza, controla-se, expressa-se, comunica, constrói seu esquema e se lança ao conhecimento do mundo. Independência e coordenação são as conquistas da criança, e, paulatinamente, ela consegue não somente eliminar movimentos desnecessários, mas também realizar outros mais complexos.

Nesse contexto, é na Educação Infantil que a criança irá progressivamente estruturar as noções de espaço e de tempo; primeiro na ação e depois na representação deles. Conseguirá aumentar o controle voluntário da tonicidade muscular, relacionando-o com a manutenção da atenção, o controle das emoções, do equilíbrio e da lateralidade e a representação de si (ALVES, 2008). Todas as conquistas motoras nessa etapa de ensino e, fundamentalmente, os estímulos do ambiente escolar permitem o progressivo domínio dos gestos gráficos e a evolução gradativa dos desenhos e da escrita.

O ambiente em que está a criança pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens. No contexto escolar, a inserção de atividades corporais e artísticas poderá desenvolver, além de capacidades motoras, capacidades criativas e imaginativas. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem favorecer um espaço físico e social onde a criança se sinta protegida, acolhida e, ao mesmo tempo, segura para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhe possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, “[...] como resultado dessas interações e contatos afetivos, a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros” (RAMOS, 2014, p. 56). Nesse sentido, para a realização dessas atividades, faz-se necessário que o professor

ofereça condições propícias para a exploração das capacidades expressivas do corpo dos alunos.

Movimentos corporais nas atividades da Educação Infantil: percurso metodológico e dados coletados

Com a finalidade de investigar os movimentos corporais na Educação Infantil, optou-se por utilizar a pesquisa de natureza qualitativa, cujos estudos

[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das possibilidades do comportamento dos indivíduos. (SADÍN ESTEBAN, 2010, p. 129).

Esse tipo de investigação oferece uma visão ampla e condicionada do campo de análise, buscando conceituar o comportamento de um determinado objeto e assegurando uma relação direta do pesquisador com ele.

Quanto aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a de campo. A primeira foi desenvolvida a partir de pesquisas em fontes científicas, como artigos, revistas, livros e monografias, buscando-se fundamentação em diversos autores, com o propósito de coletar várias informações sobre o tema da pesquisa e alcançar o objetivo principal. Já a pesquisa de campo tem como objetivo conseguir informações sobre um problema que precisa de resposta, ou comprovar uma hipótese. Ou, ainda, analisa fenômenos e suas relações entre si. Consiste da observação de fatos, da coleta de dados e de variáveis relevantes para o estudo e da compreensão dos mais diferentes aspectos de uma determinada realidade.

A investigação foi realizada em duas instituições de ensino, sendo uma privada e uma pública. A primeira é o Colégio Notre Dame, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estando localizado em Teresina – PI. A escola possui um espaço físico amplo e moderno para que os alunos possam brincar e

realizar atividades extraclasse. A segunda instituição pesquisada é o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Francisca Ferreira da Silva, também situado na capital do Piauí. O local recebe crianças de seis meses a cinco anos de idade, possuindo três berçários em tempo integral.

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras. Para preservar o seu anonimato, elas foram identificados como Movimento, Corpo e Equilíbrio. Os dados da investigação foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas.

Iniciando o levantamento de dados, considera-se que, na Educação Infantil, a criança irá desenvolver diversas habilidades importantes que favorecerão o desenvolvimento motor e cognitivo. Nesse sentido, é preciso pensar não apenas no cognitivo, pois ambos os fatores estão emaranhados no que diz respeito ao crescimento integral da criança. Assim, a inserção de atividades envolvendo movimentos corporais no cotidiano escolar levará o indivíduo a ter controle sobre o seu corpo, levando em consideração a expressividade e as manifestações da motricidade da criança. Sendo assim, foi feito o seguinte questionamento para os sujeitos: o que você entende por movimentos corporais? As professoras responderam:

Movimentos corporais são a expressão de um sentimento, de uma situação de liberar-se involuntariamente e/ou voluntariamente. (MOVIMENTO).

Sendo o movimento a primeira forma de manifestação humana, pode se dizer que movimentos corporais são elementos indispensáveis na formação do ser humano. A criança utiliza os movimentos para suprir suas necessidades básicas e é através dos movimentos que medimos o processo da criança. (CORPO).

Movimentos corporais são exercícios habituais ou não que o corpo pode realizar com segurança ou não. Toda ação que envolve os movimentos do corpo, desde um dedo até correr de maneira equilibrada. (EQUILÍBRIO).

As professoras explicitam o conceito de movimentos corporais e afirmam que, ao se movimentar, a criança está expressando as suas emoções e os seus desejos, no sentido de que, por meio da

análise desses aspectos, pode-se ter um melhor acompanhamento da criança, pois mediante essa comunicação estabelecida é que ela ganhará autonomia de forma natural. A professora Corpo ressaltou que o movimento tem grande importância na formação humana e que isso é possível porque, à medida que o corpo é bem trabalhado, por meio dos movimentos, a criança terá um bom desempenho em todos os aspectos. Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) traz:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. (BRASIL, 1998, p. 18).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o corpo exprime diversos comportamentos e variadas formas de se comunicar, pois o ato motor responde aos estímulos dados em diversas situações. Diante de suas necessidades, as crianças se movem e buscam alcançar os seus objetivos, desenvolvendo novas capacidades a todo instante. Conforme Alves (2008, p. 60):

Todos os movimentos se apoiam num estado de tensão que no fundo é o meio pelo qual se torna possível o equilíbrio mecânico indispensável para que possa acontecer a coordenação entre os movimentos dos vários segmentos corporais, entre si e no seu todo.

Nesse sentido, os movimentos estão presentes no cotidiano das crianças da Educação Infantil, sendo que é por meio deles que elas representam as suas experiências vividas, buscando transformá-las e ampliá-las de acordo com as suas necessidades.

As ações motoras estão imersas em diversas áreas do desenvolvimento da criança. O estímulo a elas respeitando os limites de cada sujeito irá contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dele. Desse modo, realizou-se a seguinte pergunta:

você considera importante a presença dos movimentos corporais nas atividades da Educação Infantil. Por quê? As respostas foram:

Sim. Atividades com os movimentos corporais proporcionam o desenvolvimento de diversas habilidades e o êxito de diversos objetivos. (MOVIMENTO).

Sim. Porque os movimentos corporais são pré-requisitos para o desenvolvimento de várias habilidades futuras. É preciso preparar o corpo da criança, organizando-o e estruturando-o no tempo e no espaço, assegurando, com sucesso, o seu desenvolvimento global. (CORPO).

Sim, muito cedo estão adentrando no universo escolar e os movimentos corporais passam a ser conteúdos para os nossos pequenos, pois a maneira como se equilibram, caminham, correm interfere diariamente na rotina escolar. (EQUILÍBRIO).

A professora Corpo relata que as atividades envolvendo os movimentos corporais são importantes, pois desenvolvem a criança de forma global. Ela diz que essas são habilidades aperfeiçoadas na Educação Infantil serão úteis para o futuro do educando, de modo que suas destrezas motoras precisam ser aperfeiçoadas ainda nesse nível de ensino. As docentes Equilíbrio e Movimento afirmam que, desde cedo, essas atividades estão adentrando o universo escolar, proporcionando diversas habilidades e trazendo êxito para diversos objetivos.

Segundo Alves (2008), quando a coordenação se aprimora, a criança está pronta para correr, saltar, girar, trepar e executar tantos outros movimentos sofisticados. Esses movimentos podem ser realizados na escola de Educação Infantil. Não é apenas um momento em que a criança irá brincar, mas é a partir dessas atividades que elas estabelecerão uma base importante para o desenvolvimento de toda a coordenação geral.

Como afirma Carvalho e Matos (2009), o indivíduo passa por estágios de desenvolvimento da inteligência, os quais possuem um caráter integrativo, visto que a criança se desenvolve a partir do que é construído nas etapas anteriores. Segundo os autores,

Na formação dos esquemas iniciais, há predomínio no processo de assimilação, visto que é através da repetição dos atos reflexos que a criança se relaciona com o meio, não sendo capaz ainda de criar novos mecanismos de trocas e conquistas. Contudo, esses esquemas vão sendo, aos poucos, modificados, à medida que, através do exercício repetitivo, a criança passa a coordená-los [...]. (CARVALHO; MATOS, 2009, p. 139).

Esse exercício repetitivo citado pelos autores são os movimentos que a criança exerce sobre o próprio corpo em seu cotidiano, estando imersos no estágio sensório-motor, etapa em que o sujeito produz diversos movimentos que provocam mudanças qualitativas na inteligência. Mas, para que sejam alcançados os objetivos esperados pelo professor da Educação Infantil, é necessário que haja planejamento para a realização dessas atividades. Dessa forma, indagou-se: como você desenvolve as atividades que estimulam os movimentos corporais na sala de aula da Educação Infantil? As participantes afirmaram:

As propostas de movimentos corporais na Educação Infantil vão desde brincadeiras cantadas, jogos, circuitos, dramatização, exploração com diferentes tipos de materiais, dança, Ed. Física etc. (MOVIMENTO).

Elas são desenvolvidas através de atividades lúdicas propostas no cotidiano, como: brincadeiras de roda, jogos, danças, dramatização, prática esportiva e outras. (CORPO).

Utilizo músicas com comandos como: “Vamos pular, vamos rolar, vamos engatinhar para o seu corpinho estimular...”. Em sala de aula, procuro estimular as crianças a exercitarem o corpo e adquirirem segurança ao movimentar-se. (EQUILÍBRIO).

As professoras Movimento e Corpo desenvolvem, em seu cotidiano escolar, atividades com métodos bem específicos da nossa cultura e que estão presentes no dia a dia dessas crianças dentro e fora da escola, os quais apresentam oportunidades significativas para o desenvolvimento motor desses sujeitos. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 24), “[...] é grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas sequências

motoras para serem reproduzidas, proporcionando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento”.

A docente Equilíbrio utiliza os movimentos corporais de uma forma bem dinâmica e lúdica, com outros métodos e meios de envolvê-los em sua prática pedagógica. Nesse caso, não há a necessidade de haver um espaço específico para que sejam realizadas as atividades; em sala de aula, pode-se organizar isso ou até mesmo improvisar um espaço que possa envolver as crianças nessas ações.

Por isso, é importante que a escola, o professor leve em consideração este fenômeno, pois o exigir que a criança permaneça parada e concentrada por longos períodos está impondo-lhe demandas posturais que implicam elevado grau de controle sobre a própria ação, que só será adquirido por um processo lento e gradual que não depende unicamente das condições neurológicas, mas também das condições do meio. (CARVALHO; MATOS, 2009, p. 219).

Como afirmam Carvalho e Matos (2009), a escola tem papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, devendo possibilitar a exploração do meio em ela está inserida. Dessa forma, o educador irá proporcionar momentos, seja em sala de aula ou fora, nos quais os educandos possam aperfeiçoar gradativamente as funções de cada parte do seu corpo. Nessa perspectiva, foi feita a pergunta seguinte: para você, como os movimentos corporais contribuem para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil? Justifique. As docentes assim relataram:

Atividades com os movimentos corporais favorecem a coordenação motora e a socialização, a expressão vocabular, a atenção aos comandos, o trabalho em grupo e o trabalho individual. (MOVIMENTO).

É preciso movimentos corporais para que a criança desenvolva a coordenação motora ampla e fina e tenha um desempenho satisfatório na sua aprendizagem global. (CORPO).

A criança que tem segurança a respeito do seu corpo e dos movimentos que pode realizar se sente mais segura também para desenvolver atividades de registro, além de permitir que usem o seu corpo em todas as dimensões. (EQUILÍBRIO).

Diante do relato da professora Movimento, evidencia-se quanto os movimentos corporais são importantes para o desenvolvimento da criança, sendo que é por meio do trabalho em grupo ou individual que irá se proporcionar benefícios na área motora e socialização nas atividades realizadas, ao mesmo tempo em que esses sujeitos irão obedecer aos comandos da professora em determinada brincadeira ou em jogos.

Dessa forma, “[...] as relações com os outros estão estreitamente ligadas à atividade motora e sensório-motora da criança. É esta atividade que permite reconhecer as coisas e as pessoas, diferenciarse, adaptar-se e integrar-se” (ALVES, 2008, p. 26). A partir dessa afirmação, pode-se entender que o meio, o mundo em que a criança está inserida, é um elemento indispensável para o seu desenvolvimento psíquico e motor. No entanto, faz-se necessário que o educador proporcione essas relações de tal forma que o educando interaja com o meio de forma espontânea e satisfatória.

As professoras Corpo e Equilíbrio ressaltam que o movimento é indispensável para o desenvolvimento global, além de permitir os diversos usos do corpo. Nesse entendimento, Alves (2008, p. 56) afirma que

[...] a capacidade de coordenação incorpora as atividades que incluem duas ou mais capacidades e padrões motores. O desenvolvimento de todas as capacidades perceptivas é essencial para a evolução das potencialidades do indivíduo na aprendizagem cognitiva, psicomotora e afetiva.

Para que haja o desenvolvimento da coordenação geral, é necessária uma união dos jogos musculares. Em relação às atividades em que as crianças executam movimentos coordenados, nesse momento, o grau de maturação neuromotora passa por diversos estágios (ALVES, 2008). Diante do observado, a seguinte pergunta foi feita: como você inclui em sua prática pedagógica atividades envolvendo os movimentos corporais? As docentes declararam:

Através de atividades lúdicas planejadas de acordo com a faixa etária. (MOVIMENTO).

O planejamento de práticas educativas que incorporem movimentos corporais é de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades que serão propostas dentro de uma determinada faixa etária. Dessa forma, planejam-se atividades que desenvolvam: coordenação motora ampla e fina, esquema corporal, ritmo, equilíbrio, organização espaço-temporal, lateralidade e percepção. (CORPO).

Os movimentos corporais são parte indispensável na Educação Infantil. Dessa maneira, o trabalho com essa temática se faz necessário. Em sala, costumo utilizar músicas, realizar atividades com bolas, cones, elástico, além de realizar circuitos enfatizando movimentos corporais. (EQUILÍBRIO).

As professoras Movimento e Corpo relatam que inserem em suas práticas pedagógicas os movimentos corporais de forma planejada e com ações propostas para a faixa etária dos alunos. Essas informações são imprescindíveis, pois cada criança é única e se desenvolve de acordo com o seu próprio tempo, sendo que algumas possuem limitações.

Nesse pressuposto, Alves (2008, p. 17) afirma:

O esquema do desenvolvimento é comum a todas as crianças, mas as diferenças de caráter, as possibilidades físicas, o meio e o ambiente familiar explicam que com a mesma idade crianças perfeitamente “normais” possam comportar-se de maneiras diferentes. A criança que progrediu inicialmente muito rápido pode reduzir o seu ritmo e ser alcançada por aquela criança que parecia “atrasada” alguns meses antes.

Dessa forma, cada criança possui uma forma de se comportar diante da sociedade e até mesmo em sala de aula. Pensando nisso é que “O professor pode organizar atividades que exijam o aperfeiçoamento das capacidades motoras das crianças, ou que lhes tragam novos desafios, considerando seu progresso” (BRASIL, 1998, p. 36).

A docente Equilíbrio procura envolver em suas práticas pedagógicas os movimentos corporais utilizando materiais diversos, mas, para realizar a atividade, ela deve pensar na faixa etária das crianças e, ao utilizar esses recursos, precisa verificar se eles realmente estão compatíveis com as idades desses sujeitos.

Existem vários aspectos que devem ser considerados quando se elabora um planejamento envolvendo os movimentos corporais, como os fatores social, cultural, emocional, afetivo e motor, pois cada criança tem a sua forma de se relacionar com o meio. Dessa maneira, “A organização dos conteúdos para o trabalho com movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país” (BRASIL, 1998, p. 29).

A organização dos conteúdos é imprescindível para que o professor da Educação Infantil alcance os objetivos traçados nas atividades com os movimentos corporais, embora a mesma ação seja realizada por todos os alunos, pois cada um possui uma capacidade expressiva e irá realizá-la de acordo com o seu tempo e a sua forma de agir diante do que lhe é proposto. Pensando nisso, indagou-se: como é o envolvimento das crianças nas atividades que contenham os movimentos corporais? As respostas foram:

A maioria se envolve com disposição e autonomia. As crianças ficam atentas, envolvem-se, organizam-se e seguem regras e orientações. Crianças com menos disponibilidade para atividades propostas com liberdade de participação ou não; onde o professor procura estimular esse aluno até onde ele se permitir participar de atividades de movimentos corporais propostos. (MOVIMENTO).

Criança adora movimentar-se; portanto, envolvem-se satisfatoriamente nessas atividades seguindo as orientações do professor. (CORPO).

As atividades que envolvem movimento chamam demais a atenção das crianças. Dessa forma, a participação e o envolvimento delas são quase que 100%. As crianças gostam desses tipos de atividade. (EQUILÍBRIO).

A professora Movimento relatou algo importante no que diz respeito ao desenvolvimento da criança: quando o professor procura estimular o sujeito a participar das atividades propostas, mas alguns resistem. Dessa forma, o docente deve utilizar vários meios para tentar envolver esse aluno nas atividades. O que se deve fazer é respeitar esse momento que a criança está passando.

Alves (2008, p. 17) afirma que “[...] o importante não é a criança realizar uma corrida de obstáculos, o mais rápido possível, mas sim desenvolver seu corpo e sua mente de maneira equilibrada”. Nesse contexto, se naquele momento a criança está indisposta para participar da atividade, em outro momento pode ser que ela se sinta à vontade para realizá-la.

As professoras Corpo e Equilíbrio relatam que o envolvimento das crianças nas ações propostas é de extrema satisfação, pois elas interagem, já que são atividades prazerosas. Considerando que a atividade proporciona esse efeito nas crianças e estabelece progressão no desenvolvimento integral delas, o docente deve procurar organizar o ambiente de tal forma que proporcione ainda mais a descoberta e a exploração dos movimentos corporais.

É importante que, em sua prática pedagógica, o educador utilize diferentes movimentos e atividades diversas, para que a ação não fique enfadonha e a criança não se sinta desmotivada para realizá-la, pois são imprescindíveis o envolvimento e a participação desses sujeitos em tais iniciativas.

A aprendizagem é, pois, resultado de um processo de modelagem, que tem como base o condicionamento operante. Este, por sua vez, necessita do controle de estímulos, uma vez que o número de respostas condicionadas pelo organismo sem a presença de algum estímulo externo é mínimo. Nesse sentido, a aprendizagem não depende exclusivamente do aprendente, da sua ação sobre o meio ou da sua estrutura mental, mas da contingência de reforço. Dadas as condições adequadas, todos os seres aprendem. (CARVALHO; MATOS, 2009, p. 71).

Portanto, para que as crianças se envolvam nas atividades com movimentos corporais propostas pelo professor, é necessário que haja um estímulo favorável e que o ambiente seja adequado para a prática objetivada. Dessa forma, o docente estará contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento dos discentes, buscando estratégias para contemplar a multiplicidade de manifestações pelas quais reage o corpo desses indivíduos quando participam dessas atividades.

Considerações finais

A partir do estudo, pôde-se perceber a importância das atividades com movimentos, que favorecem o desenvolvimento da criança de forma integral. Conforme os objetivos propostos nesta investigação, os sujeitos associam o movimento corporal à forma pela qual as crianças expressam seus sentimentos. A criança utiliza os movimentos para suprir suas necessidades básicas, sendo que é por meio deles que são mediados os processos de ensino.

Constatou-se que as atividades desenvolvidas na Educação Infantil com ênfase nas ações motoras vão desde brincadeiras cantadas, jogos, circuitos, dramatização, exploração com diferentes tipos de materiais, danças, atividades lúdicas propostas no cotidiano, práticas esportivas, dentre outras ações.

Quanto à contribuição dos movimentos corporais para o desenvolvimento das atividades escolares nas crianças, eles favorecem a coordenação motora e a socialização, a expressão vocabular, a atenção e a coordenação motora e fazem com que esses sujeitos tenham um desempenho satisfatório na sua aprendizagem global. O aluno adquire segurança em relação ao seu corpo e aos movimentos que pode realizar.

Entende-se que as atividades devem ser incluídas com frequência e planejadas conforme a faixa etária e as limitações de cada criança. Os movimentos corporais auxiliam também no contexto social, dando estímulo à imaginação e à criatividade. Considerando que o desenvolvimento motor está relacionado com o cognitivo, a inserção dos movimentos corporais nas atividades da Educação Infantil vem favorecer o desenvolvimento geral do indivíduo.

Nesse sentido, os professores precisam fazer uma reflexão acerca de suas práticas pedagógicas e buscar desenvolver atividades ricas em movimentos, que exerçam influência no comportamento físico, motor e cognitivo, pois é a partir do movimento que a criança amplia o uso significativo de diversos gestos e de posturas corporais.

Referências

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: Prioridade imprescindível. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. V. III, Brasília, 1998.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes. **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brinquedos na escola**: orientação psicopedagógica. Catanduva-SP: Respel, 2014.

SADÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera: AMGH, 2010.

O PAPEL DO EDUCADOR DIANTE DAS MANIFESTAÇÕES SEXUAIS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Josiane Rodrigues de Sousa
Maria Daíse de Oliveira Cardoso*

Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de campo que trata do papel do educador da educação infantil frente às manifestações da sexualidade de crianças. A referida investigação foi realizada em uma escola da rede privada de ensino em Teresina – PI, a qual atende crianças da educação infantil ao fundamental menor nos turnos manhã e tarde. Tendo em vista que a escola oferece um ensino bilíngue, em que as línguas trabalhadas são o inglês e o português, o corpo docente é formado, em sua maioria, por profissionais das áreas de Pedagogia, Letras/Inglês e Letras/Português. Figuraram como partícipes desta pesquisa quatro professoras do segundo ciclo da educação infantil.

Vale ressaltar que a temática da sexualidade na infância como processo de construção do sujeito ainda está permeada por preconceitos, principalmente quando é abordado na escola. Nesse sentido, devemos destacar que, segundo os Parâmetros Curriculares

Nacionais, o educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento (BRASIL, 1997).

Mesmo sendo uma categoria atravessada por tabus, é certo que, atualmente, esses aspectos em nossa sociedade sofreram algumas mudanças positivas. Porém, sob a perspectiva do olhar conservador tradicional, esse tema remete quase que automaticamente ao erotismo. Isso se caracteriza como um dos maiores desafios para um trabalho mais aprofundado sobre a sexualidade na educação infantil. Assim, muitos não conseguem associar criança e sexualidade, isso porque culturalmente a sexualidade é constantemente relacionada à ideia de algo impuro, sujo e não é comum falarmos sobre isso com crianças. Mas isso existe, e não tem como fugir (por muito tempo) das curiosidades infantis acerca dos temas ligados à sexualidade.

Entre essas manifestações, nas experiências vividas nas realizações dos estágios em educação infantil, onde pudemos ter contato com os constantes questionamentos de alunos sobre sexo, revelaram a completa incerteza de como agir em situações relacionadas à sexualidade infantil. A falta de preparo dos professores para lidar com questões relacionadas à sexualidade motivou a escolha do tema “O papel do educador diante das manifestações sexuais dos alunos da Educação Infantil”, para a realização desta pesquisa.

Tendo em vista essas limitações por parte dos professores, o estudo partiu da seguinte problemática: Diante das manifestações sexuais de alunos da Educação Infantil, como os professores de crianças de quatro a cinco anos se posicionam? Além disso, outros questionamentos também surgiram: Qual a concepção dos professores sobre sexualidade infantil? Estes estão de fato preparados para trabalhar a sexualidade na Educação infantil? Qual a forma que o docente deve intervir nas manifestações sexuais dos alunos da Educação Infantil?

A partir desses questionamentos, foi definido como objetivo geral analisar como os professores da educação infantil se posicionam diante das manifestações sexuais de alunos entre quatro e cinco anos. E, como objetivos específicos: verificar as concepções dos professores sobre sexualidade infantil; identificar a postura do professor frente

à sexualidade na educação infantil; e investigar a formação docente acerca da sexualidade infantil.

Para compreender o referido tema, dialogamos com os seguintes autores: Barros (1988), que, com excelência, aborda teorias de Freud sobre o desenvolvimento psicosssexual da criança, por meio de suas articulações entre psicanálise e educação; Chauí (1984) e Spitzner (2005), que abordam o fator sócio-histórico das questões sobre a sexualidade, Nunes e Silva (2006) e Armanelli (1962), que buscam subsidiar pais e educadores a tratar sobre sexualidade de forma emancipatória.

A pesquisa atende ao paradigma interpretativo com ênfase na abordagem qualitativa, que, de acordo com Moreira e Caleffe (2005), a instância principal das pesquisas construídas com base nesse paradigma é a significação humana, ou seja, este modelo de pesquisa busca interpretar o pensamento e as falas dos sujeitos a partir dos sentidos e significados que cada um atribui.

As crianças e a descoberta da sexualidade

Os conceitos pioneiros sobre sexualidade infantil datam do início do século XIX, e, por serem considerados de extrema importância no estudo dessa temática, ainda hoje são conhecidos e aceitos por parte dos profissionais que trabalham com crianças.

Um dos mais importantes autores a retratar a existência da sexualidade na infância foi Sigmund Freud, que chocou a sociedade, revolucionando tudo o que se dizia e sabia sobre a sexualidade. Em seus estudos, pontuou a existência da sexualidade na infância e que, desde essa fase, ocorre a libido ou impulso sexual, que, de acordo com Nunes e Silva (2006, p. 85), é a “[...] energia psíquica e corporal vital primária, origem de todas as etapas [...] do desenvolvimento psicosssexual”, fazendo-se presente e que, por isso, “[...] as crianças deveriam receber educação sexual assim que demonstrassem interesse pela questão” (KUPFER, 2001, p. 46).

Porém, para muitos, as crianças são seres puros e inocentes sem a menor ligação com a sexualidade, e para estas pessoas “[...] a criança que exhibe comportamento não rigorosamente “neutro”, deve ser vista como diferente, degenerada e pecaminosa” (ARMANELLI, 1962, p. 29).

Os aspectos sexuais estão envolvidos na vida do ser humano desde antes de seu nascimento e em suas relações afetivas (consigo e com os outros). O que nos faz afirmar que somos seres sexuados, desde os primórdios da vida, e que em cada etapa dela a sexualidade traz certas especificidades que nos ajudam a nos desenvolver e a entender o que acontece com nosso corpo, nossos sentimentos e emoções.

Ainda sobre essas teorias, Barros (1988) descreve as cinco fases das manifestações do impulso sexual no ser humano: oral, anal, fálica, de latência e genital. Apresentadas no livro de Freud, *Três ensaios sobre a sexualidade*, datado de 1905, ressaltando que a passagem de uma fase para a outra se modifica de acordo com as especificidades de cada sujeito.

Na fase oral (de zero a 18 meses), a principal fonte de prazer e satisfação da criança está localizada na região da boca. É por meio dela que a criança descobre o mundo e tem seu primeiro contato afetivo. O ato de sugar, de pôr coisas na boca e de morder são formas de descobertas e satisfação desse indivíduo.

Segundo Barros (1988, p. 68), “[...] se as necessidades orais forem frustradas durante esse período, por desmame prematuro, por afastamento rigoroso de todos os objetos para sugar (incluindo o polegar), o ego poderá ser incapaz de superar os desejos orais frustrados”.

Faz-se necessário um melhor aproveitamento dos aspectos específicos da fase oral, pois qualquer perturbação no seu pleno desenvolvimento pode acarretar em problemas sérios na vida adulta dos indivíduos.

A fase anal (de 18 meses a três anos) é marcada pelo aprendizado do controle das fezes e da urina, com o foco no funcionamento anal. De modo geral, a criança descobre sua autonomia e experimenta sensações de independência ao poder controlar a defecação.

Nesse período, é muito importante a forma com que os adultos tratam o controle das fezes e urina pelas crianças. Muita atenção ou a falta dela pode ocasionar certos hábitos no decorrer da vida dessa criança, pois para muitos psicanalistas a avareza, a exagerada preocupação com a limpeza e a meticulosidade é atribuída a frustrações ocorridas nesse período (BARROS, 1988).

Na fase fálica (de três a sete anos), começam a distinção dos sexos e as dúvidas sobre a origem dos bebês. Essa fase é marcada pela atenção voltada para os órgãos genitais, porém, é o pênis que é o principal objeto de interesse tanto para o menino quanto para a menina. Eles procuram entender a razão da existência do pênis apenas nos meninos e não nas meninas.

Essas manifestações, por fazerem parte do desenvolvimento infantil, ocorrem em qualquer lugar, porém, pelo fato de a criança nessa idade passar boa parte do seu dia na escola, as ocorrências de manipulação dos órgãos genitais por parte delas inevitavelmente surgem nesse ambiente.

Nunes e Silva (2006, p. 77) afirmam que:

A postura receptiva por parte do educador a estas manifestações convergem numa prática profissional verdadeiramente formativa, no tocante à qualidade do processo de formação institucional da criança. É preciso, no entanto, que o educador esteja atento a estas expressões e aproveite a oportunidade para fazer uma interferência significativamente positiva.

É muito importante, por parte dos adultos, o entendimento do que essa manifestação representa no desenvolvimento infantil, pois essa tem uma conotação completamente diferente do que ocorre na vida adulta. Os pais e educadores que conseguirem entender e trabalhar naturalmente esse processo como uma experiência de exploração corporal sem reprimi-la, supervisionando suas diversas formas, poderão contribuir para o desenvolvimento infantil sem provocar nenhuma seqüela corporal ou psíquica (NUNES; SILVA, 2006, p. 78).

A fase fálica é o período em que a criança se depara com muitas dificuldades e tensões, pois é aqui que ela irá assumir sua identidade sexual definitiva. Em relação a isso, Barros (1988, p. 71) afirma que “[...] para Freud e seus adeptos, aspectos extremamente significativos de nosso desenvolvimento pessoal e emocional são determinados durante os primeiros sete anos de nossa vida”.

O que vale ressaltar a importância das intervenções adequadas em cada uma das fases do desenvolvimento psicosssexual infantil, pois, segundo Armanelli (1962, p. 8-9), “[...] de ser o sexo natural

não deve concluir-se que pode ser tratado com uma naturalidade grosseira [...] imprópria da delicadeza do espírito das crianças, tão facilmente impregnável de noções ou impressões perturbadoras”.

A fase de latência (de sete a 12 anos) é caracterizada pela libido voltada para as atividades culturalmente aceitas. As crianças nessa fase do desenvolvimento direcionam suas energias a atividades que as ofereça a obtenção de novos conhecimentos e habilidades. Barros (1988) aponta que, além dessa característica, nessa época fica bem perceptível a separação entre meninos e meninas e a existência de rivalidade entre esses grupos.

Há também uma valorização da amizade, onde esse vínculo se torna mais forte, colaborando a separação por grupos de afinidades. Essa segregação estimula o despertar da construção da opinião, da personalidade desse indivíduo, uma vez que esse processo consolida a autoestima e a segurança do sujeito.

Na fase genital (a partir dos 12 anos), o foco do prazer não está mais em seu próprio corpo e, sim, no do outro. Essa fase “[...] tem início juntamente com a puberdade e é marcada pela retomada dos impulsos sexuais” (ARCARI, 2010, p. 12). O indivíduo começa a entrar no “mundo dos adultos” e perder sua identidade infantil. Não enfatizaremos essa fase, pois nossa pesquisa tem como foco a sexualidade infantil.

Não foram poucos os estudiosos que buscaram elucidar esse enigma, que contribuíram na reflexão e construção de trabalhos sobre a sexualidade na infância. Mas, mesmo assim, ainda persiste uma visão diminuída sobre essa questão. Ainda há, por parte de muitos, certo constrangimento ao lidar com essa temática, envolvendo muitas polêmicas e preconceitos.

Muitos desses julgamentos ocorrem por esse assunto trazer à tona a visão da criança como um ser sexuado, fato que chega a soar estranho para uma boa parte dos adultos, pois a ideia de que a infância é tradicionalmente pura e que a sexualidade é algo relacionado à vida “de gente grande”, faz-se quase que impossível qualquer ligação entre essas duas perspectivas (BRASIL 1997). Contudo, mesmo que, para muitos, ainda seja considerado como tabu, para outros a sexualidade faz parte do desenvolvimento humano e, portanto, é fator integrante da infância.

Aspectos legais sobre a sexualidade e o contexto escolar

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 retrata bem a importância da abordagem dessa temática no ambiente escolar. Podemos perceber esse fato na justificativa de se abordar esse tema, encontrada nas páginas deste documento:

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. (BRASIL, 1997, p. 77).

Há tempos que o papel da escola mudou, já não cabe mais a ela um papel puramente didático, o ensinar a ler e escrever no mundo que vivemos não é mais o bastante. Na época que esse documento foi publicado, viu-se a necessidade dessa discussão acerca da sexualidade por conta dos altos índices de gravidez na adolescência e o risco de se contrair AIDS. O trabalho de orientação sexual proposto nos PCNs sugere o estudo da sexualidade como tema transversal no currículo escolar.

O intuito de trabalhar dessa forma é a possibilidade da abordagem desses temas em todas as disciplinas, de acordo com a área de conhecimento de cada uma delas. Os temas transversais não seriam só mais uma matéria específica no currículo escolar, eles seriam, sim, um enriquecimento em todas as outras matérias, para que assim elas possam ter um grande auxílio na formação integral do aluno.

A abordagem da sexualidade como um tema transversal indica que a proposta “[...] pedagógica deve acontecer de forma sistemática, simples e direta, no sentido de orientar processualmente a aprendizagem e o desenvolvimento humano nos aspectos psicofísico, sociocultural e econômico” (NUNES; SILVA, 2006, p. 66), pois por se tratar de um tema tão complexo e cheio de armadilhas deve ser

explorado da maneira mais clara e objetiva possível, respeitando as especificidades de cada aluno.

Outro documento bastante importante para uma abordagem sadia sobre a sexualidade na educação é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, conhecido pela sigla RCNEI. Esse tem o foco no desenvolvimento da criança de zero a seis anos. Dividido em três volumes (Vol. 1 – Introdução, Vol. 2 – Formação pessoal e social e Vol. 3 – Conhecimento de mundo), esse documento busca desenvolver um trabalho com maior eficácia na educação infantil. Nas primeiras páginas de todos os volumes do RCNEI, encontramos as justificativas para a sua elaboração:

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. (BRASIL, 1998, p. 5).

Viu-se a necessidade de orientações pedagógicas para uma prática educativa que visasse à formação integral da criança no contexto brasileiro. O que deixou claro a intenção de extinguir a visão puramente assistencialista da educação infantil, trazendo à tona sua importância para as crianças nessa faixa etária.

Quanto à sexualidade, o livro volume 2, intitulado como “Formação pessoal e social”, encarrega-se de desmistificar a sexualidade infantil, abordando sua importância no desenvolvimento infantil saudável e estabelece algumas formas de como os professores devem se pôr diante das manifestações sexuais infantis.

A existência das expressões sexuais se confirma por toda a vida do ser humano, esse por natureza sempre procura encontrar o prazer. Como já foi dito posteriormente, essas expressões se modificam no decorrer da vida.

Mesmo com tantas teorias e pesquisas sobre essa temática, ao retratar os aspectos sexuais na vida da criança e mostrar sua

relevância para o ambiente escolar, surgem vários problemas nessa abordagem. Um deles é a existência por parte de muitos membros da escola, um alto grau de ignorância acerca desse tema.

O discurso dos PCNs e do RCNEI em relação à existência e importância da sexualidade no convívio escolar requer muito mais dos profissionais da escola e principalmente do professor. Esses devem ter em mente a importância de suas atitudes em relação às expressões sexuais de seus alunos.

No âmbito escolar, o professor mais do que qualquer outro profissional deve se policiar nas demonstrações de suas opiniões. E quando o assunto é sexualidade é vital que o professor tenha o discernimento ao expor seus valores, crenças e ponto de vista acerca dessa temática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 84):

O professor, assim como o aluno, possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Não se pode exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade, mas a consciência sobre quais são os valores, crenças, opiniões e sentimentos que cultiva em relação à sexualidade é um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto dos alunos.

Nessa perspectiva, entendemos que se faz necessário a compreensão, por parte do professor, de que a sexualidade é inteiramente importante no desenvolvimento de seus alunos e ao ter isso em mente é possível o desenvolvimento de um caráter ético no desempenho de sua profissão para uma maior contribuição positiva na vida de seus alunos, pois, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 19), “[...] a compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema”.

O professor que busca com sua prática pedagógica o desenvolvimento integral de seu aluno, por sua condição de educador, requer muito mais reflexão sobre suas limitações na abordagem de

temas como a sexualidade e, segundo Nunes e Silva (2006, p. 118), “[...] muitos adultos reconhecem sua incapacidade em enfrentar tais assuntos, mas tal reconhecimento, ainda que meritório, se não for acompanhado por uma atitude de superá-lo como impedimento, reduz-se somente a uma constatação inoperante”.

Vale ressaltar que não se trata apenas de admitir alguma dificuldade ou receio de tratar a sexualidade no âmbito escolar ou em qualquer outro, vai muito além disso. O reconhecimento dessa impotência tem que no mínimo vir acompanhada da atitude de tentar buscar solucionar este fato com fundamentação científica que o faça se desligar ou ao menos filtrar comportamentos de uma cultura tradicionalista e repressiva.

Professores da educação infantil diante das manifestações sexuais de seus alunos: algumas análises

Considerando o conhecimento e a compreensão necessária para qualquer profissional que trabalha na educação infantil, buscando conhecer a propriedade dos professores acerca da temática, indagou-se aos sujeitos da pesquisa: Você já conhecia o termo “sexualidade infantil”? Se sim, descreva como foi o seu primeiro contato com essa temática?

P1 – Não.

P2 – Sim. Não me recordo.

P3 – Sim. O primeiro contato aconteceu com a leitura do livro de Freud e dos seus trabalhos.

P4 – Sim. O meu primeiro contato com essa temática foi através de leituras posteriores na universidade.

A professora P1 admite que não conhecia a temática da pesquisa, isso nos faz refletir que, por ela ser formada em Letras/Inglês, não teve abordada nessa formação alguns aspectos da educação infantil, porém, a professora P2, que tem a mesma formação que a anterior, confirma que já conhecia a temática, no entanto, não

soube responder onde e como se deu seu primeiro contato. Já as professoras P3 e P4, ambas formadas em Pedagogia, afirmam que já conheciam a temática e que esse conhecimento veio por meio de leituras, e a professora P4 afirma ter ocorrido posteriormente em sua formação na universidade.

Nesse sentido, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 84), “[...] o professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens”, para que possa ajudar tanto o aluno como a si próprio a chegar a uma compreensão efetiva sobre sexualidade infantil, buscando sempre leituras para ajudá-lo na sua prática pedagógica e para ampliar a sua visão de mundo.

Considerando que o professor da educação infantil deve conhecer todos os aspectos do desenvolvimento infantil e que a sexualidade é parte fundamental desse desenvolvimento, por meio do questionário realizado, indagou-se: Qual sua concepção sobre sexualidade infantil?

P1 – Como a criança se percebe perante os outros, sejam eles meninos ou meninas.

P2 – A sexualidade faz parte do ser humano e faz parte da rotina de uma criança. Nesta fase, eu acredito que ela esteja ligada especialmente a higiene pessoal e deveria ser abordada apenas por esta perspectiva.

P3 – Entendo a sexualidade infantil como um processo de desenvolvimento psicosssexual, em que a criança descobre o corpo e, conseqüentemente, o prazer.

P4 – Sexualidade infantil refere-se ao sentimento, comportamento e desenvolvimento sexual da criança.

A professora P1 acredita que sexualidade infantil refere-se à percepção que a criança tem de si mesma, ou seja, algo relacionado ao autoconhecimento. Contudo, a professora P2 afirma que a sexualidade faz parte da vida do ser humano e que na infância é algo relacionado à higiene pessoal e, portanto, só deveria ser abordada nessa perspectiva.

Na colocação da professora P2, podemos perceber traços de uma visão reducionista acerca da sexualidade infantil, pois, segundo Nunes e Silva (2006, p. 107):

A abordagem da sexualidade numa propositura reducionista, formal, curricular e restritiva, calcada em noções higienistas e médicas tem mostrado seus limites para uma mudança ético-comportamental de cunho emancipatório, capaz de inferir responsabilidades sobre seus desdobramentos e consequências.

A perspectiva da referida professora de que a sexualidade infantil é fundamentada apenas em princípios de higiene, não contribui efetivamente para uma educação que busca desenvolver seu aluno integralmente, pois, ao agir dessa forma, ela está perpetuando um comportamento tradicional que dificilmente propiciará uma educação emancipatória a seus alunos. Tanto a professora P3 e P4 acreditam que a sexualidade infantil refere-se ao desenvolvimento psicosssexual da criança, sendo essa uma forma de descoberta do seu corpo, dos seus sentimentos e emoções.

Sabendo que tratar sobre sexualidade infantil é um grande desafio para os professores, muitas vezes, por ser considerada tabu, buscamos, por meio do questionário realizado, saber a percepção desses sujeitos sobre essa temática, indagando-os: Você possui alguma dificuldade em lidar com essa temática na educação infantil? Comente.

P1 - Sim. Como professora, me vejo numa situação complicada por causa dos pais também.

P2 - Não, nenhuma. Trato dos órgãos genitais com a mesma naturalidade de que falo de outras partes do corpo. Ratifico que com a faixa etária com a qual trabalho, os órgãos sexuais só são abordados no que se refere aos cuidados de higiene pessoal.

P3 - Não. Acredito que a sexualidade é um processo de construção social, onde a criança precisa conhecer seu corpo e suas necessidades. Vejo que a sexualidade pode ser contemplada desde o momento do banho (sensações agradáveis); a hora da mamada (momento de alimentação e que gera prazer). Portanto, a sexualidade infantil está ligada, na minha concepção, a descoberta, conhecimento e curiosidade.

P4 - Não, pois até o presente momento não passei por situações que venham a fugir do processo de desenvolvimento sexual de uma criança.

A professora P1 admite ter dificuldades em lidar com a temática e, além disso, mostra insegurança em tratamento deste assunto com os pais dos alunos. Ao analisarmos sua resposta, percebemos vestígios de uma visão diminuída sobre sexualidade, uma vez que, considerando que esta é parte integrante do desenvolvimento infantil, faz-se natural a discussão saudável entre pais e professores.

As professoras P2, P3 e P4 afirmam não ter nenhuma dificuldade no tratamento da temática, contudo a professora P2 acredita que a sexualidade na infância é algo voltada apenas aos órgãos genitais e ratifica que a temática só deve ser abordada na concepção de higiene pessoal.

Contrapondo essa ideia e buscando desmistificar essa forma de pensar a sexualidade infantil, de acordo com Nunes e Silva (2006, p. 106), “[...] além de ser necessário resgatar a sexualidade humana positiva, integral e plena, é preciso que o educador possa fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas”, ou seja, é necessário que a professora amplie seus conhecimentos sobre a temática, possibilitando repensar criticamente suas ações e concepções sobre sexualidade infantil.

A professora P3 reconhece a sexualidade infantil como forma de descoberta, de conhecimento e de curiosidade, algo presente no desenvolvimento infantil, concepção essa compartilhada pela professora P4; o que nos faz perceber, teoricamente, que tanto a professora P3 quanto a professora P4 manifestam atitudes favoráveis ao desenvolvimento pleno da criança.

Considerando que há diversas formas de manifestações da sexualidade na infância e que essas ocorrem em todos os ambientes por elas frequentados e, principalmente, no ambiente escolar, buscamos averiguar a postura do professor diante das representações sexuais na educação infantil. Diante disso, por meio do questionário realizado, indagou-se aos sujeitos: Você já presenciou alguma manifestação sexual de seus alunos? Qual foi sua postura no momento?

P1 - Foi bem embaraçoso. Mudei de assunto e perguntei aos pais como eles gostariam que eu conduzisse a situação.

P2 - Sim. Tratei com naturalidade. A princípio eu não dei atenção e continuei a aula, mas como um coleguinha do menino percebeu o que ele estava fazendo e quis “fazer graça”, eu fui até ele e coloquei as mãos dele em cima da carteira e pedi a ele para prestar atenção.

P3 - Não.

P4 - Não.

As professoras P1 e P2 afirmam já ter presenciado alguma forma de manifestação sexual de seus alunos. No entanto, a professora P1 admite ter vivenciado momentos embaraçosos ao presenciar essas exposições de seus alunos e, buscando efetuar um trabalho que a ajudasse a conduzir a situação, comunicou aos respectivos pais o acontecido e os perguntou qual seria a melhor forma de fazê-lo. Ação que demonstra a falta de formação adequada da professora para lidar com a situação, porém, a interação com os pais é bastante importante no tratamento da temática.

A professora P2, ao relatar a experiência vivida nessa situação, reforça a ideia de que o redirecionamento da manipulação dos órgãos genitais é muito mais eficaz do que a simples repressão, pois, segundo Armanelli (1962, p. 82), deve-se: “Guiar mais do que castigar. Quem guia, orienta e canaliza; quem castiga, nada ajuda, só reprime simploriamente uma força que, mais cedo ou mais tarde, aqui ou ali, ressurgirá clandestinamente com potência redobrada”.

As professoras P3 e P4 se contradizem ao responder que não presenciaram nenhuma manifestação sexual infantil, pois, em respostas anteriores, afirmam que a sexualidade infantil está ligada ao desenvolvimento da criança e que contempla seus sentimentos e emoções, além de ser visível tanto durante a amamentação quanto no momento do banho.

Nesse sentido, de acordo com Nunes e Silva (2006, p. 76):

[...] é impossível que o educador não perceba que neste espaço a criança, que não tem vícios de disfarçar suas intenções e

sensações, expressa com natural tranquilidade sua sexualidade junto com sua afetividade, sua criatividade, seu cansaço, enfim, tudo o que ela experimenta e vivencia no seu cotidiano escolar.

Essa colocação nos faz refletir que as professoras estão caracterizando como manifestações sexuais apenas as ações relacionadas aos órgãos genitais, como a manipulação e curiosidade sobre esses órgãos pelos alunos.

Percebemos, portanto, que a ideia de manifestação sexual é vista de forma reducionista, não contemplando sua totalidade, que, como analisamos, não se restringe apenas às questões relacionadas aos órgãos genitais. E, tendo seu conceito erroneamente difundido por muitos professores, acarreta em uma visão incorreta da sexualidade infantil.

Considerações finais

A concepção de sexualidade vem mudando de acordo com a organização social da humanidade, porém, ainda traz consigo grandes obstáculos, sendo que um deles é sua associação com o ato sexual. Nesse sentido, identificamos, nesta pesquisa, que a postura das professoras frente à sexualidade na educação infantil está diretamente ligada à visão de sexualidade das mesmas. Percebemos que para determinadas professoras a sexualidade infantil ainda é mistificada e que, por conta disso, é vista por um olhar reducionista que impede o desenvolvimento pleno do aluno. Por outro lado, teve aquelas que mostraram um razoável conhecimento teórico da temática, porém, ainda insuficiente para uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento integral e emancipatório dos alunos.

Ao investigarmos a formação docente acerca da sexualidade infantil, notamos que há um amparo legal em relação à abordagem da temática em sala de aula, porém, seu tratamento na primeira formação do professor ainda é frágil e insuficiente. O que nos fez concluir que apenas a graduação não é suficiente para subsidiar o professor na abordagem da temática. Muitas vezes, o tratamento dessa questão traz constrangimentos e incertezas. Nenhuma das professoras se mostrou realmente preparada para lidar com essas situações. Uma delas, por não compreender a importância da correta

abordagem da temática, mostrou-se bastante convicta de que, na faixa etária dos alunos em foco, a sexualidade só deve ser trabalhada por meio da relação do aluno com sua higiene corporal e nada mais, fato que a impede de enxergar aspectos importantes da sexualidade de seus alunos como o reconhecimento das diferenças entre os sexos (masculino e feminino).

Concluimos, então, que a falta de uma formação qualificada acerca da sexualidade e as concepções de mundo que cada uma das professoras trazem consigo agem diretamente no modo como essas estão tratando a temática em sala de aula. É de extrema importância que profissionais da educação que buscam trabalhar com crianças percebam-nas como seres em total desenvolvimento e que os aspectos sexuais assim como os aspectos motores e cognitivos são essenciais para tal. A busca por novos saberes baseados na formação continuada e a desconstrução de pensamentos reducionistas são indispensáveis para a atuação de professores que almejam proporcionar, ao invés de uma educação podadora e repressora, uma educação efetiva e emancipatória.

Referências

AQUINO, Julia Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus editorial, 1997.

ARCARI, Caroline. **Guia do professor**: Educação sexual para crianças de 0 a 10 anos. Disponível em: <www.radiomargarida.org.br/wp-content/uploads/guiadoprofessor.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ARMANELLI, Wellington. **Sexualidade infantil**: nem drama, nem comédia. Belo horizonte: Editora I. A., 1962.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB**. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade Cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** formação pessoal e social. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

CHAUÍ, Mariela. **Repressão sexual:** essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NUNES, César. SILVA, Edna. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SPITZNER, Regina Henriqueta Lago. **Sexualidade e Adolescência:** Reflexões acerca da Educação Sexual na escola. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2005.

AS DIFICULDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE TERESINA - PI

*Francisca Gomes Viana Leite
Suênya Marley Mourão Batista*

Introdução

Considerando a importância da Educação Infantil para a formação do sujeito e os desafios impostos aos professores que trabalham nesse nível de ensino, esta pesquisa trata das dificuldades da prática docente no ensino infantil a partir das concepções de profissionais do Centro Municipal Nossa Senhora da Guia, em Teresina - PI. O interesse por esse tema adveio de inquietações em torno da ação pedagógica desenvolvida na rede municipal de ensino de Teresina - PI, em que se percebem práticas desenvolvidas pelos educadores de forma fragmentada, improvisada, sem embasamento teórico e, principalmente, sem contemplar os documentos educacionais acerca da Educação Infantil.

Na atual sociedade, percebem-se novas exigências acerca do trabalho dos professores da Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) aponta um perfil profissional polivalente, desenvolvendo várias

ações pertinentes ao atendimento. Nesse contexto, ser docente no ensino de crianças tem exigido dos sujeitos responsabilidades muito além das suas atribuições no plano individual, necessitando que eles tenham, além da competência do conhecimento, sensibilidade ética e consciência política. Nesse sentido, o problema central deste estudo é: quais os desafios da prática docente na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Teresina?

O objetivo geral da pesquisa é analisar os desafios da prática docente na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Teresina-PI. De modo específico, objetivou-se: caracterizar a prática docente no âmbito da Educação Infantil; identificar como se desenvolve o processo de aprendizagem nesse nível de ensino; e investigar as estratégias utilizadas pelos professores para enfrentar os desafios de sua prática na Educação Infantil.

A metodologia se baseou em pesquisas bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa e natureza descritiva explicativa, fundamentando-se em autores como Azevedo (2013), Silva (2008), Gomez (2013), Cerisara (2002), dentre outros.

Na pesquisa de campo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas, aplicado a três professoras que desenvolvem atividades na instituição pesquisada.

Educação Infantil: organização e prática docente

Infância se refere à fase inicial da vida humana, em que o indivíduo – a criança –, por seu pouco tempo de vida, demanda maiores cuidados e atenção daqueles que o cercam (IMBERNÓN, 2006). Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que o grande desafio desse nível de ensino e dos profissionais que nele atuam é compreender a maneira singular das crianças de ser e de estar no mundo (BRASIL, 1998).

Segundo Azevedo (2013), há características inatas à criança, decorrentes de fatores biológicos, que são comuns a todas elas. Todavia, a compreensão e o significado da infância para a sociedade é um fator cultural. Por isso, como construção social, essa fase da vida se transmuta com a sucessão do tempo, bem como entre os grupos sociais e étnicos de cada corpo social. Ou seja, a percepção que se

tem da criança e da infância foi variando consoante o progresso e as condições da sociedade de cada época, bem como a vivência dessa etapa é sentida e tratada de modo diverso.

Ariès (2014) aponta que, na sociedade francesa, a partir de meados do século XV até meados do século XVII, à medida que a escola ia ganhando importância, a infância também ganhava. Isso terminou por refletir na duração que se dava a essa fase da vida: enquanto estava na escola, o sujeito não entrava para a vida adulta.

Na atualidade brasileira, esses indivíduos são amplamente amparados, pelo menos, por lei. Considera-se criança, segundo o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 1990) a pessoa com até 12 anos incompletos (BRASIL, 1990). Ela possui direitos sociais (Art. 6º da Constituição Federal (CF) de 1988), devendo, por isso, ser amplamente protegida pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios (Art. 24, XV, CF), sendo dever da família, do corpo social e do Estado garantir, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988).

Também é incumbência do Estado promover a Educação Básica de forma precípua, devendo ele destinar parte de sua arrecadação tributária para tal escopo. O governo, consoante o Art. 208, no Inciso I, da Constituição Federal possui a obrigação de efetivar a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Ademais, deve garantir, conforme o Inciso V do referido artigo, a “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

À medida que as concepções de criança, de professor e de educação escolar foram se modificando nos países europeus, certas tendências pedagógicas voltadas para o ensino infantil também foram se sucedendo no Brasil, quais sejam: a romântica, a cognitiva e a crítica.

A primeira tendência teve sua origem no século XVIII, com o declínio da educação tradicional, coincidindo com o aparecimento

das primeiras instituições voltadas à Educação Infantil. Segundo Azevedo,

Tal tendência fundamenta-se nos princípios da Escola Nova, que exerceram forte influência na definição de propostas educacionais, inclusive, para a pré-escola. O movimento escola novista teve consequências importantes para os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores, pois pregava como princípios básicos de uma escola renovada a valorização dos interesses e necessidades da criança, a defesa da ideia do desenvolvimento natural, a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis e a crítica à escola tradicional (AZEVEDO, 2013, p. 43).

Seguindo a tendência romântica, a criança deveria ter seu desenvolvimento incentivado por meio de atividades lúdicas, sendo considerada uma semente do futuro. Por isso, o professor, como seu guardião, possuía o dever de cuidar da sua inocência e de preservá-la. Segundo Azevedo (2013), a educadora deveria ser: zelosa pelo ambiente escolar; observadora quanto ao desenvolvimento de cada aluno; ter habilidades manuais; enfim, ser uma fonte de inspiração para as crianças.

A segunda tendência, a cognitiva, tem como principal teórico Jean Piaget, o qual buscava privilegiar a intelectualidade das crianças, ou seja, as escolas tinham a incumbência de fomentar a inteligência infantil. Deveria ser averiguado o modo como a criança pensava e percebia o mundo, por meio de sua interação com os objetos.

O professor precisava ser o conciliador da troca de conhecimentos com seus alunos, por meio de atividades desafiadoras que auxiliassem no desenvolvimento criativo, físico e lógico da criança, isto é, enquanto a criança fosse uma exploradora, o educador deveria ser o incentivador dessa atividade. Havia a necessidade de os estudantes interagirem com materiais concretos, para que, assim, pudessem desenvolver seus conhecimentos tendo por base a experiência.

Nesse sentido, era por meio da interação que as crianças se tornariam seres críticos e autossuficientes. Assim,

Numa tendência pedagógica cognitiva de trabalho na Educação Infantil a criança é concebida como um ser construtor. A criança é sujeito que pensa e, como tal, constrói seu conhecimento,

reinventa conteúdos, aprende a partir da interação que estabelece com o meio físico e social desde o seu nascimento (AZEVEDO, 2013, p. 45).

Já a tendência pedagógica crítica buscava não apenas a formação intelectual das crianças, mas, também, objetivava torná-las agentes transformadores de sua própria realidade social. Visava-se uma educação voltada para a cidadania, buscando a inserção dos educandos na sociedade. Porquanto, considerava-se que as experiências infantis são contextualizadas com sua realidade cultural, já que a cultura e o meio ambiente são indissociáveis da realidade da criança.

Em 1985, novas políticas foram direcionadas às creches no Plano Nacional de Desenvolvimento, afirmando-se que essas instituições concerniam tanto ao Estado e às empresas quanto às famílias (OLIVEIRA, 2014). Ademais, buscou-se elaborar novas concepções pedagógicas, que, cada vez mais, distanciavam-se do assistencialismo e da compensação, indo ao encontro de propostas que focassem mais no desenvolvimento cognitivo das crianças.

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Professor de Educação Infantil (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e os Referenciais para Formação de Professores (1999) se constituem como ações que contribuíram para o atendimento às crianças de até seis anos e para que a formação do profissional que com elas atua recebesse mais atenção da legislação.

Azevedo (2013) afirma que o novo tratamento deferido à infância decorreu de uma mudança na concepção da criança e que essa nova visão não implicou de fato em uma evolução. Na verdade, o que ocorreu foi um desenvolvimento social e político da sociedade e, conseqüentemente, da realidade da infância brasileira.

Com a Constituição de 1988, a creche deixou de ser local de mera assistência ou um preparatório para a escola (pré-escolar), passando a ser realmente uma instituição educativa e se constituindo como um verdadeiro dever do Estado e um direito da família.

A Lei n.º 9.394, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, trouxe a primeira mudança sensível no atendimento oferecido às crianças pequenas. Por exemplo, as creches passam a exigir planejamento de currículo de atividades, que deve levar em consideração o grau de desenvolvimento da criança e os conhecimentos básicos que por ela devem ser absorvidos. A educação passou a se focar na formação da criança para seu futuro ingresso no mercado de trabalho, bem como nas suas relações sociais cotidianas (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil se tornou parte da Educação Básica, consistindo na primeira etapa desta. Sendo sua busca primordial o desenvolvimento integral da criança, as avaliações devem, por isso, possuir caráter de mero acompanhamento, e não de promoção da criança, ainda que para a etapa seguinte, ou seja, para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

A legislação também refletiu nos educadores infantis, ocasionando mudanças em sua formação e, conseqüentemente, no seu modo de ensinar. A formação desses profissionais passou a levar em consideração as necessidades das crianças, para que, assim, elas aprendessem de modo mais eficaz. Procurou-se incluir os professores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos escolares e, também, empenhou-se em valorizar esses importantes sujeitos da educação.

A LDB (Lei 9.394, de 1996) passou por importantes modificações. Em seu texto original, a função da Educação Infantil consistia em buscar a formação física, psicológica e intelectual das crianças de até seis anos (BRASIL, 1996). Entretanto, as Leis n. 11.114, de 2005, e n. 11.274, de 2006, trouxeram significativas mudanças ao documento original: a primeira tornou obrigatório o ensino a partir dos seis anos de idade e a segunda alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também se estipulou que a educação deveria durar nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos.

Desse modo, alterou-se sensivelmente a amplitude da Educação Infantil, a qual passou a atender crianças de zero a cinco anos, e não mais de zero a seis anos. Ou seja, ampliou-se o Ensino Fundamental e se reduziu o Infantil.

A prática docente na Educação Infantil: um olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem

O professor da Educação Infantil deve estar preparado para o novo, o diferente, as brincadeiras, pois as crianças trabalham com o visual, com o que as deslumbra, ou seja, atividades que consigam chamar sua atenção, em que elas consigam aprender de forma diferente e divertida.

Pode-se dizer que a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Ela ocorre durante toda a vida, mas é na infância que o ser humano constrói um maior número de aprendizados.

Contudo, apesar de atualmente haver uma preocupação ampla com a formação dos profissionais no campo da Educação Infantil no Brasil, ainda existe uma situação bastante complexa. Isso porque, nesse panorama, há uma grande parcela de educadores leigos, sem ao menos uma formação inicial para o magistério em nível médio incluindo o meio urbano e o rural.

Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creche como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilidade e atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 39).

Oliveira aponta que “[...] embora o nível de formação dos profissionais que atuam nas pré-escolas venha aumentando, ainda temos um percentual significativo que não têm o 2º grau completo” (OLIVEIRA, 2014, p. 39).

Portanto, evidencia-se a necessidade de haver professores com formação específica na Educação Infantil. Uma dessas especificidades é que o docente deve ser um profissional capaz de promover múltiplas interações, que envolvam o acolhimento, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e aos interesses da criança, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, de modo que haja a ampliação permanente do universo sociocultural dela.

Nesse contexto, Gomes comenta:

Em um momento em que a educação infantil se firma como porta de entrada da educação básica, direito da criança e opção da família, ações que promovam a socialização profissional de professores de educação infantil podem colaborar para o avanço de conquistas duramente alicerçadas no âmbito legal, sobretudo quando se levam em conta pesquisas que apontam um quadro de insuficiências à formação inicial e contínua dos profissionais de creche. (GOMEZ, 2013, p. 55).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil verificou que muitos dos profissionais que atuam nesse nível escolar “[...] não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias” (BRASIL, 1998, p. 39). Portanto, segundo as concepções adotadas pelo RCNEI, o sujeito que trabalha com crianças da Educação Infantil deve ser um profissional versátil, com ampla formação e que dialogue com as famílias e com a comunidade (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, percebe-se que é direito do professor e dever do Estado que sejam proporcionadas condições necessárias a uma formação completa, que contemple transformações na prática pedagógica, pois a formação só consegue atingir os seus objetivos se for pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática, proporcionando condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional. Especificamente no caso da Educação Infantil, existe outro fator preponderante, pois essa formação precisa incluir uma compreensão da criança e do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem; das suas necessidades tanto no que se refere ao físico como ao emocional; dos conhecimentos que diversas disciplinas trazem para a educação, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia; do modo como se deve avaliar a criança; da ludicidade como ferramenta no desenvolvimento infantil; e do conhecimento a respeito da metodologia científica, que torna esse professor um pesquisador e um avaliador de sua própria prática.

Para Machado (2000, p.194), essa formação deve se deter às especificidades do trabalho com crianças pequenas, e não ser apenas um preparo para copiar o modelo da escola de Ensino Fundamental. Cerisara (2002, p. 68) corrobora com tal perspectiva:

Falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas sejam viabilizadas.

Os profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que essas sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras. O educador infantil deve tratar os alunos sem distinção, ou seja, evitar elogios a apenas um, em detrimento de outros, para que não se sintam rejeitados.

As interações precisam ser evidenciadas na formação do professor da Educação Infantil. Essas interações contribuem de maneira efetiva para a construção da autoestima e do autoconceito nas crianças. Também é fundamental que o docente seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, compreendendo a vulnerabilidade da criança pequena e a sua capacidade psicológica. Ou seja, é preciso que esse profissional tenha conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil, para que possa contribuir de forma significativa sobre esse percurso, já que a criança pequena está em amplo processo de construção de sua personalidade, necessitando, inclusive, de segurança física e emocional.

É preciso, portanto, que esse educador tenha sensibilidade em relação à linguagem da criança e que saiba acolhê-la em sua especificidade, permitindo-se, assim, o conhecimento e a compreensão das necessidades de cada uma. Isso porque “A compreensão das condições de vulnerabilidade e dependência da criança em relação ao adulto é necessária para uma relação professor-aluno baseada no diálogo” (PERRENOUD, 2009, p. 92).

No entanto, todos esses aspectos se tornam desafios para o profissional da Educação Infantil, já que

[...] mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças na sua singularidade é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância (PERRENOUD, 2009, p. 129).

É nesse sentido que se busca analisar a prática docente desses profissionais a partir da visão deles mesmos em relação aos desafios da ação pedagógica no contexto da Educação Infantil.

A prática docente na Educação Infantil em Teresina-PI: percurso metodológico e análise de dados

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se classifica como bibliográfica e de campo, com natureza qualitativa e abordagem descritiva explicativa. Segundo Minayo (2006), a metodologia é o caminho e o instrumental próprio de abordagem da realidade, ocupando lugar central no interior das teorias sociais, pois ela é parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria.

Para a realização do estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo e que o transformam em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. As abordagens qualitativas se conformam melhor com a investigação de grupos e de segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores e de relações e com análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2006).

No campo da produção de conhecimento, o estudo foi orientado com base na postura investigativa, desenvolvendo-se uma pesquisa sistemática e crítica da realidade, que, com base no entendimento de Gil (2004), futuramente poderá propiciar possíveis projetos de intervenção calcados nas reais demandas do público atendido, respaldando, assim, em um projeto ético e político.

A investigação de campo se deu no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Nossa Senhora da Guia, localizado em Teresina - PI. A creche possui apenas três salas de aula, funcionando na parte da manhã apenas duas, sendo uma de maternal e outra de 1º período, acrescentando-se no turno da tarde o 2º período. Possui 106 alunos no total.

A escola possui regimento escolar do município, em que propõe promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a

ação da família e da comunidade, sendo contrária a qualquer forma de preconceito ou discriminação.

O planejamento curricular é bimestral na formação que ocorre na escola, sendo realizado com o grupo todo, e é quinzenal na formação dos professores na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), acontecendo horário pedagógico duas vezes na semana, em que pode ocorrer orientação da pedagoga. Quem realiza o planejamento são os formadores (no caso, da SEMEC), os professores e os pedagogos.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com cinco questões abertas, o qual foi aplicado a três professoras que desenvolvem atividades na referida instituição, com o intuito de captar aspectos da dinâmica de trabalho e do cotidiano desses sujeitos. Todas as docentes possuem graduação em Pedagogia. Elas serão aqui tratadas como P1, P2 e P3, para que suas identidades sejam preservadas.

O primeiro assunto abordado foi a prática docente na Educação infantil. Sabe-se que ela precisa ser organizada de modo que o cotidiano escolar dos alunos na escola seja observado. Ela pressupõe uma sequência lógica de atividades diárias e deve ser resultado da observação do modo como as crianças se organizam entre si em determinados espaços. Isso é importante para que as ações pedagógicas sejam planejadas levando em consideração as necessidades específicas de cada faixa etária. Portanto, a rotina precisa mostrar diversidade, mas também segurança, devendo ser organizada de forma que seja atrativa e variada para as crianças. Shön (1997, p. 158) comenta que criar uma rotina diária é “[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas”. Para o teórico, é importante organizar o tempo para que a criança tenha oportunidade de vivenciar experiências significativas para a construção de sua aprendizagem.

Além disso, os espaços precisam ser organizados de forma que os alunos tenham acesso aos materiais e se sintam em liberdade em um local prazeroso. Para Kishimoto (2002), a formação do profissional da Educação Infantil precisa levá-lo a compreender que a criança aprende de modo integrado e que, por isso, o ambiente educativo não pode ser organizado de forma disciplinar.

Nesse contexto, o primeiro questionamento às professoras foi: como você caracteriza sua prática docente no âmbito da Educação Infantil?

Procuo dar o máximo de mim, gosto de organizar uma rotina diária, me envolvo com meu trabalho e vejo resultados fantásticos. Estou satisfeita quanto à minha prática docente. (P1).

Sou encantada com o trabalho da Educação Infantil. Escolhi estar nesta modalidade porque me identifico bastante com ela. Gosto do que faço. Trabalhamos com uma rotina diária. (P2).

Em relação à minha prática, estou sempre procurando exemplos bons e inovadores e trazendo-os ao dia a dia da sala de aula. (P3).

De acordo com as falas, as professoras P1 e P2 mostram satisfação em relação à sua prática e enfatizam o trabalho com rotinas em sala de aula, enquanto que P3 diz gostar de inovar.

As atividades lúdicas são outro fator importante a ser debatido quando se fala de Educação Infantil. Analisando a relação que se estabelece entre o desenvolvimento da criança e o ato de brincar, Kramer (2005) destaca a importância pedagógica que o brinquedo assume, pois, ao manusear diversos tipos de materiais, a criança aprende a reconhecer objetos e ações, analisa similaridades, diferencia, simboliza e classifica de forma natural. Na opinião de Kramer (2005, p. 56),

Do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares.

Segundo Oliveira (2014), várias situações experimentais indicam que, quando as crianças brincam, elas aprendem. A espontaneidade dos seus atos e a oportunidade de demonstrá-los favorecem situações em que elas não se sintam com medo de errar ou pressionadas a realizar tarefas obrigatórias. Nesse sentido, diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como ações

complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador do ensino escolar.

Assim, no segundo questionamento, indagou-se: como é desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Utilizo bastante o lúdico. (P1).

Dentro da rotina de sala de aula, os jogos e brincadeiras me auxiliam bastante no processo de ensino e aprendizagem. (P2).

Trabalho com brinquedos, jogos e brincadeiras. Na minha opinião, criança tem que brincar e aprender sempre que possível. (P3).

De acordo com os sujeitos, P1 utiliza o lúdico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, P2 enfatiza os jogos e as brincadeiras e P3 destaca a importância das brincadeiras nesse percurso. Outro aspecto a ser analisado nesse contexto é a atuação da família. Quando se trata de educação, essa é a primeira instituição, pois é no contexto familiar que se origina a base para a aprendizagem e que a criança vivencia, em paralelo aos afetos e aos cuidados, o saber.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996 reconhece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana [...] e nas movimentações culturais” (Art. 1º da Lei n.º 9.394; BRASIL, 1996). Evidencia-se, assim, legalmente a base familiar. No entanto, um dos maiores desafios das escolas atualmente no Brasil é exatamente a pouca participação das famílias na educação dos filhos.

Nesse sentido, as professoras foram questionadas: quais os desafios encontrados no desenvolvimento da prática docente na Educação Infantil?

Na minha opinião, o que dificulta bastante é o pouco apoio da família. (P1).

Sinto falta da família auxiliando minha prática. (P2).

A família deveria dar um suporte maior, visto que a escola ensina e a família educa. (P3).

Pelas falas, detecta-se que todas as participantes da pesquisa, de forma unânime, citam a ausência da família, a falta de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Outro fator a ser discutido é a formação, que é necessária para aprimorar a ação do profissional e melhorar a prática pedagógica.

Os processos de formação podem desencadear mudanças, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. (KRAMER, 2005, p. 224).

Dessa forma, perguntou-se às docentes: sua formação (inicial e continuada) oferece o suporte necessário para enfrentar todas as dificuldades surgidas na prática docente na Educação Infantil? Por quê?

Sim, procuro estar em formação continuada sempre, pois é aprimorando minha prática que dou suporte ao meu trabalho, me atualizando sempre e me dedicando a minhas crianças. (P1).

Sim, estou sempre me aprimorando. (P2).

Sim, na medida do possível busco aperfeiçoamento. (P3).

Percebemos que P1 e P2 estão sempre em busca de formação continuada, com o intuito de enfrentar as dificuldades surgidas na prática, enquanto que P3 busca aperfeiçoamento na medida do possível.

Outro ponto a ser tratado se refere às estratégias utilizadas para a administração dos desafios da prática docente. Para Shön (1997, p. 13), “[...] um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Corroborando com o autor, acredita-se que essa competência se constrói na base de uma formação, mediante o conhecimento, a experiência e a pesquisa, o que inclui vários saberes.

Nesse sentido, o último questionamento foi: que estratégias você utiliza para administrar os desafios da prática docente na Educação Infantil?

À medida que eles aparecem, vou superando aos poucos. Sempre recorro à gestão da escola quando preciso. **(P1)**.

Da maneira mais viável, procuro a ajuda da família. **(P2)**.

Quando não dá para resolver sozinha, recorro à gestão da escola. **(P3)**.

Em relação às estratégias utilizadas para administrar as dificuldades da prática docente, as professoras P1 e P3 recorrem à gestão, enquanto que P2 procura o auxílio da família. Entende-se, a partir desse contexto, que o trabalho de educar crianças pequenas exige do professor que ele tenha, na sua prática, grande competência e habilidade para enfrentar as dificuldades que possam surgir.

Considerações finais

As questões relacionadas à formação de professores da Educação Infantil estão cada vez mais presentes na sociedade. Entretanto, mesmo com as propostas de reformulação da formação desses profissionais, a fim de que se passe a privilegiar a infância e a integração do cuidar e do educar, nem sempre é possível constatar, no interior das instituições de Educação Infantil, o emprego de práticas pedagógicas que revelem um olhar sobre a criança como um ser histórico, social e cultural. Ademais, muitos professores ainda têm a visão equivocada de que o ensino infantil não passa de uma etapa que não oferece contribuições efetivas para a continuidade da vida escolar dos sujeitos quando ingressarem no Ensino Fundamental.

Analisando os dados coletados, foi observada a presença de uma rotina sistematizada, mas foi constatado que há uma rotina de caráter normatizador, inflexível, com atividades padronizadas. Assim sendo, é de suma importância que o professor passe a se valer da rotina como uma ferramenta que possibilita à criança o desenvolvimento de múltiplas linguagens e o exercício da produção e da cultura. O

docente precisa entender que a rotina assegura a organização de seu trabalho, permitindo, assim, que a criança se oriente no tempo e no espaço.

Quanto à formação das docentes pesquisadas, as quais possuem graduação em Pedagogia, averiguou-se que os cursos de formação inicial foram insuficientes para que elas desenvolvessem uma prática pedagógica específica para o ensino infantil. Essa ausência se reflete nas práticas realizadas em sala de aula, visto que se passa a reproduzir modelos padronizados de educação escolarizante, os quais, muitas vezes, não atendem às reais necessidades das crianças, comprometendo, assim, a verdadeira efetivação da pedagogia da infância. Portanto, essa lacuna termina refletindo na qualidade da Educação Infantil. Daí, surge a necessidade de uma formação continuada que faça parte da vida profissional e que contribuía para uma reflexão na prática pedagógica, tendo por base uma visão da criança como um ser social, com necessidades emocionais e cognitivas próprias.

Em suma, é necessário que se busque uma reflexão e uma profissionalização tanto na formação específica quanto na continuada, de modo que seu contexto reflita uma análise teórica e crítica e apresente conhecimentos específicos, com vistas a fazer uma ligação entre a prática refletida e sistematizada e a teoria, para a concretização de uma educação de qualidade.

Referências

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2014.

AZEVEDO, Heloísa Helena; Concepção de Infância e o Significado da Educação infantil. **Espaços da escola**. Unijuí, n. 34, ano 9. Out/Dez, 2013.

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:**
Promulgada em 05 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).**
Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis: UFSC, nº 17, 2002.

DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas 2002.

GOMEZ, A.P. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, M. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil:** Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa, nº 110. São Paulo: Cortez, 2000.**

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. O lugar da antropologia na formação docente: um olhar a partir das escolas normais. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 27-40, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada.** Recife: UFPE, Dissertação de Mestrado em Educação, 2008.

SCHÖN, D. **O Professor e as perguntas na construção do discurso reflexivo em sala de aula.** Dissertação de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, 1997.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA - PI

*Cintia Barbara Lira da Costa
Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa*

Introdução

Este artigo discorre sobre a educação inclusiva na rede municipal de educação de Teresina - PI. A referida abordagem foi desenvolvida a partir de uma pesquisa que teve como orientação o seguinte problema: como ocorre a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais em uma escola da rede municipal de ensino de Teresina em sala regular, nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Além disso, outras questões foram pautadas: Quais são as concepções dos profissionais da escola sobre inclusão? Quais as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da escola no processo de inclusão? Quais as metodologias utilizadas e os benefícios do processo inclusivo no ensino regular?

Para responder a estes questionamentos, tivemos como objetivo geral analisar como ocorre a inclusão da criança com necessidades

educacionais especiais em uma escola da rede municipal de ensino de Teresina na sala regular, nos anos iniciais do ensino fundamental. E como objetivos específicos: conhecer as concepções dos profissionais da escola sobre inclusão; identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da escola no processo de inclusão; e compreender as metodologias utilizadas pelos professores e os benefícios decorrentes do processo inclusivo.

Assim, foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, em uma escola da rede municipal de ensino, denominada, aqui, de Escola X, situada na zona Leste de Teresina, e os sujeitos foram duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a diretora adjunta e uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujos nomes originais foram preservados para manter o anonimato das partícipes, sendo atribuído a cada uma delas um nome fictício. O tipo de instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário semiestruturado.

A justificativa deste estudo encontra-se na relevância que um trabalho desse tipo pode trazer para a construção do conhecimento pessoal e de outros docentes, bem como ser fonte de pesquisa para a sociedade de forma geral, principalmente na área educacional, podendo, portanto, propiciar melhoria nos aspectos de inclusão dos educandos e do seu relacionamento com a comunidade escolar.

Alguns autores embasaram este trabalho, destacando-se: Mittler (2003), que trata das questões inclusivas nas escolas, bem como suas dificuldades, possibilidades e sugestões de como deve ocorrer esse processo; Stainback, S. e Stainback, W. (1999), que abordam fundamentos inclusivos e seguem dando inúmeras sugestões para que a inclusão ocorra da forma adequada nas escolas; Mendes (2010), que enfatiza a importância e as contribuições dos movimentos inclusivos no Brasil e no mundo; Aranha (2004), que sugere muitos pontos sobre a temática inclusiva, auxiliando e dando subsídios para as escolas trabalharem com os alunos com necessidades educacionais especiais; e Mantoan (2008), que aborda as dificuldades e desafios encontrados no caminho para inclusão nas escolas.

Vale ressaltar, a partir dessas considerações, que, no Brasil, diversas leis, decretos e resoluções asseguram aos que possuem necessidades educacionais especiais vários direitos em vários âmbitos

de sua vida social, incluindo a educação, que é tão indispensável e essencial, tanto pelo lado do convívio com outras pessoas, como pelo lado cognitivo de aprendizagem. É, portanto, com os desafios e as possibilidades de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto na escola regular que este estudo dialoga.

Desafios enfrentados na inclusão escolar

A inclusão nas escolas oportuniza que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham a chance de estarem juntas com as demais, desfrutando das mesmas oportunidades de aprendizagem cognitivas e pessoais, entretanto, mesmo diante de um discurso de oportunidades iguais para todos, a prática nem sempre é tão satisfatória. Para que a educação inclusiva ocorra nas instituições de ensino, muitas dificuldades e barreiras são enfrentadas todos os dias por gestores, professores e demais membros da comunidade escolar.

Para tanto, todos os profissionais da escola devem estar preparados para receber e tratar de forma adequada estes alunos, não somente adaptações estruturais, mas principalmente sociais.

Incluir não significa somente inserir os educandos dentro das escolas junto com os demais alunos, é necessária toda uma reestruturação escolar de preparação do professor que trabalha mais diretamente com o aluno, e também de todos os profissionais da escola. Todavia, as mudanças físicas e estruturais da escola são relevantes para que as limitações destes estudantes sejam minimizadas.

A falta de adaptações em uma escola pode constituir uma barreira ao atendimento das pessoas com deficiência. Muitas escolas possuem acessibilidade, porém, estas não são muitas vezes rigorosamente verificadas e reformadas, sendo assim, com o tempo, podem se desgastar causando acidentes. É muito pertinente que se tenha e mantenha adequações estruturais nas escolas.

Além das dificuldades na estrutura física, os ambientes escolares têm muitos outros entraves na inclusão destes educandos. Como Mittler (2003) salientou, eles também estão relacionados a outros aspectos: “currículo, avaliação”. Para que os alunos possam

ser incluídos de forma que proporcione a eles esta “gama de oportunidades”, faz-se necessário que o currículo seja compatível com as necessidades deles, que a avaliação seja adequada para avaliá-los de forma coerente, pois, do contrário, a escola encontrará muitos empecilhos para trabalhar de forma satisfatória com eles. Mittler (2003, p. 158) acrescenta:

Um currículo escolar acessível proporciona para todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão. [...] Porém um Currículo Nacional novo não opera em um vazio e precisa lutar contra muitos obstáculos. Alguns deles originam-se da tradicional natureza elitista do sistema de ensino, que possibilita sucesso para alguns enquanto exclui muitos outros.

Tanto o currículo da escola quanto o currículo nacional devem estar pautados em alicerces flexíveis e acessíveis, pois são de extrema importância para o bom desempenho da inclusão. É dever de o governo nacional ter esse currículo flexível, mas também de cada escola ter seu próprio currículo, uma vez que quando estes não estão adequados à realidade de cada educando isso repercute em um grande entrave aos avanços inclusivos.

Os gestores da escola, especificamente os diretores, também têm este papel de propiciar um currículo adequado. “O diretor das escolas, o governo [...] são, cada um a seu modo, responsáveis por assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo global e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pelas escolas” (MITTLER, 2003, p. 27).

Faz-se pertinente ressaltar também outro aspecto que pode gerar entraves na escola. Para que a inclusão ocorra de forma adequada para atender o educando em sua totalidade, é necessário um bom relacionamento com todos os membros da comunidade escolar, caso contrário, o convívio torna-se insatisfatório, ocasionando muitas dificuldades ao desenvolvimento pleno do aluno com necessidades educacionais especiais.

O professor é com quem este aluno passa mais tempo, porém, também se faz pertinente que o relacionamento seja bom com os

outros profissionais e com os demais que constituem o ambiente escolar. Como o docente é a pessoa mais próxima destes educandos, muitas vezes pode ser tarefa dele incentivar a todos da comunidade escolar, sem exceção, a esta empreitada de convivência harmoniosa e produtiva. Até mesmo as aulas podem propiciar essa boa convivência.

Nesse contexto, ainda se pode dizer que o convívio com estes indivíduos, mesmo nos dias atuais, é recente, o que proporciona certas adversidades nestes relacionamentos e muitos desafios para todos os envolvidos neste processo. Todos se tornam responsáveis para que a convivência seja salutar e benéfica, os profissionais da escola, os alunos, os diretores, todos são essenciais nesta batalha para inclusão, porém, o docente possui o maior contato com estes educandos e pode contribuir mais para evitar preconceitos. “Embora bem-administrada e conduzida, a inclusão refere-se, em primeira e em última análise, ao que acontece nas salas de aulas” (MITTLER, 2003, p. 237).

A comunidade escolar como um todo também deve colaborar para que a inclusão ocorra adequadamente. Inclusive cabe aos gestores esta responsabilidade de promover bons relacionamentos escolares e ajudar no combate a atitudes discriminatórias e comportamentos inadequados perante os alunos com necessidades educacionais especiais.

A direção da instituição de ensino na sua missão de conduzir toda equipe escolar deve pautar sua atenção na participação de todos os membros da escola. Procurar ressaltar as atitudes inclusivas, considerando a individualidade de cada um, proporcionando um ambiente em que cada um pode dar sua opinião e que todos se respeitem mutuamente. Conforme Aranha (2004, p. 13):

A direção de uma escola precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente. Outro papel importante da direção é exercer liderança na comunidade.

Nesse sentido, fica claro o papel da gestão no processo inclusivo, como estimulador e facilitador deste, promovendo sempre condutas que visem proporcionar uma escola cada vez mais inclusiva e participativa. No caminho para uma instituição de ensino inclusivo existe mais um desafio a ser enfrentado: a falta de capacitação, de apoio e de suporte aos profissionais para trabalharem com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Quando as instituições de ensino regulares passaram a, obrigatoriamente, aceitar esses alunos e tiveram que se adequar fisicamente para recebê-los, a preparação, em outros âmbitos, para atendê-los não aconteceu de forma satisfatória.

Possibilidades do processo inclusivo

Diante de um quadro de tantos desafios para que a inclusão aconteça e seja efetivada de forma eficaz, percebe-se que esse caminho cheio de barreiras também tem seus pontos positivos. Entre tantas dificuldades, existem muitas possibilidades construtivas e benefícios no decorrer deste processo tão complexo, porém, edificante para os que dele participam.

É necessário e pertinente pensar no aluno com necessidades educacionais especiais simplesmente como alguém que precisa de um ensino sistematizado e de todas as outras oportunidades que a escola pode lhe oferecer, só que com alguns cuidados a mais, portanto, deve ter as mesmas chances de aprendizagens e de relacionamentos que os demais. Todavia o que se vê com frequência é que: “Um aluno com uma deficiência pode às vezes parecer mais um projeto de classe que um membro de classe pleno e igual.” (STAINBACK S.; STAINBACK W., 1999, p. 53).

Um dos benefícios encontrados no processo inclusivo é que pode se aprender muito com os alunos que possuem alguma limitação, eles adentraram nas escolas regulares com o intuito de aprender e também de ter a oportunidade de estar juntos com os demais, entretanto, além de aprender e conviver, esses educandos têm muito mais a ensinar a todos os membros da escola. Sua simples presença na sala e na escola, de forma geral, pode proporcionar um aprendizado contínuo, fazendo com que os membros da comunidade escolar tornem-se mais solidários,

cooperativos, entre outras qualidades essenciais na inclusão e no dia a dia escolar.

Tudo isso só torna-se possível se a escola tomar consciência de sua responsabilidade e da oportunidade que tem nas mãos ao receber estes alunos. Assim, quando aqueles que fazem a escola acontecer despertam, todos se envolvem e aprendem cada vez mais com os estudantes com necessidades educacionais especiais. Em cada desafio, cada atividade compartilhada, cada gesto, pode haver um significativo aprendizado. “Os alunos cuja presença tem sido impensável nas salas de aula regulares [...] podem contribuir mais do que qualquer outro para construir uma comunidade de aprendizes ativos.” (STAINBACK S.; STAINBACK W., 1999, p. 61).

Contudo, um aprendizado satisfatório só acontece se houver um bom relacionamento entre as partes envolvidas, outras possibilidades interessantes que a inclusão pode propiciar são as boas relações que podem acontecer entre aluno com NEES e os demais membros da escola. A instituição deve buscar promover essa boa convivência e evitar, ao máximo, qualquer tipo de exclusão. Tudo se inicia na sala de aula e depois se expande para todo o ambiente escolar. Até o aprendizado cognitivo destas crianças melhora por meio destes bons relacionamentos.

É importante que todos na escola incentivem os educandos a se ajudarem mutuamente, tanto nas aulas como em outros momentos, além de auxiliar o professor que, obviamente, não deverá se eximir de seu trabalho nem muito menos delegar funções suas para seus alunos. O docente deve ser coerente e não sobrecarregar esses “tutores”. Sendo assim, o auxílio será muito bem vindo,

[...] desde que o ‘tutor’ (o aluno que apóia) esteja apropriadamente preparado e apoiado e o aluno que recebe o apoio esteja disposto a aceitar tal ajuda. [...] As crianças também apóiam de modo informal umas às outras, sem o planejamento do professor. (MITTLER, 2003, p. 173).

Compreende-se que até mesmo com os entraves e os desafios cotidianos, a escola pode proporcionar aprendizados, muitas instituições de ensino ainda estão no caminho dessa jornada inclusiva, estão se adequando, aprendendo a como lidar com os educandos

com NEES. Todos os dias acontecem novas possibilidades, novos contextos desafiadores e a escola devem estar preparados para travar essas batalhas e proporcionar um ambiente cada vez mais inclusivo.

A inclusão e os educadores

Esta pesquisa procurou compreender a temática da inclusão, sua importância nas instituições educacionais e como ocorre esse processo complexo de desafios e possibilidades. Desse modo, dialogamos com alguns autores que abordam esse assunto para realizar a fundamentação teórica, todavia, além da teoria, buscamos subsídios também na empiria por meio das práticas dos profissionais da escola, que convivem e trabalham com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Partimos, a priori, do entendimento de que antes de verificar como ocorre a inclusão destas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental em uma sala regular, é interessante saber quais as concepções sobre inclusão que os profissionais da escola em questão possuem. Portanto, buscamos a compreensão do conceito das professoras da sala regular, diretora adjunta e professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola campo de pesquisa. Assim, foi perguntado: Qual sua concepção sobre inclusão? E as respostas foram:

Eu acredito que não seja só acolhimento, mas uma junção onde o aluno vai ser tanto incluído, como ser tratado junto com os outros alunos. **(Professora A)**.

É acolher todas as pessoas, no ambiente escolar independentemente de suas condições física e mental. **(Professora B)**.

Inclusão, próprio nome já deixa o sentido amplo de incluir, receber, tornar igual, pelo menos à oportunidade. **(C – Professora da sala de AEE)**.

Meu conceito de inclusão é fazer com que a criança tenha oportunidade de aprender, de conviver, de se socializar. **(D – Diretora Adjunta)**.

Pode ser observado que as partícipes B, C, D concordaram entre em si sobre as concepções de inclusão. É importante ressaltar que os conceitos inclusivos, por ter um caráter capaz de proporcionar mudanças revolucionárias, podem transformar as concepções vigentes na escola e devem ser assimilados diariamente por seus profissionais para o melhor desenvolvimento prático do processo inclusivo.

Nesse sentido, como foi assinalado pela professora C, incluir é dar a oportunidade de tornar igual, receber, significa, pois, quebrar as barreiras que excluem esses educandos, como pontuou Mantoan (2000), e, desse modo, eles terão a chance de socialização, como afirmou o sujeito D, também enfatizado pela autora em sua fala sobre “interagir com autonomia”.

A professora B relatou que inclusão é acolher, em contrapartida, a professora A diferenciou-se das demais, abordando que não é somente acolhimento. De fato, o processo inclusivo é onde a criança pode estar junto com as outras e tendo as mesmas oportunidades, ser acolhido independente de suas limitações.

Nesse contexto, “[...] incluir implica em acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados” (MANTOAN, 2000, p. 55). Esse conceito inclusivo vai ao encontro diretamente da concepção da professora B, ao ressaltar que se deve acolher esses alunos sem levar em conta suas limitações e especificidades.

Para incluir de forma adequada e com qualidade estes alunos, faz-se necessário conhecer as concepções inclusivas, uma vez que não é possível desenvolver bem algo que não se sabe o significado. Por meio dos conceitos inclusivos, estes profissionais podem gerir, ministrar aulas e trabalhar com esses alunos nas demais áreas da escola.

Quando existem dificuldades de compreensão desses aspectos, os entraves começam a refletir nas interações escolares, e muitos outros obstáculos emergem durante o percurso inclusivo. Pensando nestes desafios, fizemos o seguinte questionamento: Quais as principais dificuldades enfrentadas no processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais?

O principal problema é que ele (aluno com necessidade educacional especial) da minha sala é muito desinteressado. Ele não se esforça para melhorar, porque ele é inteligente. A família não acompanha e o comportamento dele é violento. **(A – Professora)**.

Formação específica para utilização de materiais e estratégias para serem adotadas. **(B – Professora)**.

Uma das principais dificuldades é a falta de apoio, inclusive da família. **(C – Professora da sala de AEE)**.

A preparação pedagógica do professor para lidar com estas crianças precisa melhorar. Antes havia o apoio pedagógico que a SEMEC enviava agora é cuidador. Sendo assim a inclusão trabalha só a parte de socialização do aluno, mas não trabalha a parte cognitiva, motora dele. O professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) acompanha, mas não é o suficiente. **(D – Diretora Adjunta)**.

Observamos que as partícipes relataram fatos diferentes relacionados às dificuldades na inclusão. A professora A ressaltou entraves relacionados ao desinteresse do aluno com necessidades educacionais especiais e o não acompanhamento da família. A professora B e a diretora D concordaram na questão da falta de capacitação do professor.

Relacionado à visão dos sujeitos B e D, observa-se um grande desafio na questão do preparo do docente para trabalhar com esses alunos, pois “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional [...]” (MITTLER, 2003, p. 35-36).

Desse modo, é importante salientar a extrema necessidade de capacitação, principalmente, para o docente. A formação para trabalhar com estes alunos é essencial e muito relevante, pois sem esta preparação o professor não consegue trabalhar com qualidade as especificidades desta clientela, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, sem preparação apropriada o professor poderá sentir-se frustrado por não conseguir acompanhar e ensinar seu educando com NEES da forma apropriada.

Já a professora C abordou a ausência de apoio da família. O apoio é algo importante, tanto o apoio da escola, das políticas públicas e das instâncias superiores ligadas à escola. Entretanto, outro apoio primordial é o da família que deve estar sempre atenta e acompanhar o andamento do filho na escola, bem como tentar oportunizar formas de desenvolvimento do aluno com alguma limitação fora dela se for o caso.

Sem o apoio da família, a inclusão não consegue completar seu ciclo totalmente, faz-se necessário que a escola tenha todos os suportes de apoio possíveis para que o processo se estabeleça e permaneça. “Além de envolver todos os funcionários da escola [...] (incluindo zeladores, secretários e outros), a participação dos pais é essencial [...]” (STAINBACK S.; STAINBACK W., 1999, p. 79). A família é um destes elos que proporciona melhoria na inclusão e no aprendizado destes alunos. A inclusão envolve todos da comunidade escolar, inclusive os pais e responsáveis.

Vale ressaltar que, na caminhada inclusiva, apesar das barreiras que se levantam cotidianamente, existem também benefícios que podem melhorar significativamente a vida escolar. Nesse contexto, realizamos a seguinte indagação: Em sua opinião, quais são os principais benefícios que a inclusão proporciona?

O ponto positivo que eu vejo em ter um aluno com alguma especialidade é que agente vai ensinar juntamente com ele, e toda a turma para está aceitando o diferente, ajudar e respeitar o próximo. **(A – Professora)**.

Os benefícios são as relações de amizade entre os alunos, socialização e cuidados uns com os outros. **(B – Professora)**.

Ponto positivo a boa vontade que eles têm de aprender. **(C – Professora da sala de AEE)**.

Um dos benefícios da inclusão é isso as crianças aprenderem a conviver com os coleguinhas diferentes. Tanto aprende a criança que é especial, como aprendem os outros com o diferente e com situações diferentes. **(D – Diretora Adjunta)**.

Inferimos que, com exceção da professora C, os demais sujeitos afirmaram benefícios semelhantes pertinentes ao processo inclusivo, aprender a conviver, respeitar, ajudar, socializar. A professora C, por acompanhar esses alunos mais de perto na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressalta a disposição que eles têm em aprender.

A construção de uma comunidade escolar mais solidária, humanizada, é um dos pontos positivos que os educandos com necessidades educacionais especiais podem propiciar, no primeiro momento, eles podem causar espanto, medo e outros sentimentos negativos, porém, depois de um tempo podem construir laços relevantes para a escola com um todo.

Sabe-se que além dos conteúdos cognitivos, a escola também trabalha comportamentos em seus alunos, a influência que esses estudantes trazem torna-se imensamente benéfica para trabalhar atitudes não discriminatórias, além dos princípios de solidariedade, que poderão acompanhar os educandos não só na escola, mas em toda a sua vida.

Nesse sentido, faz-se pertinente procurar trabalhar métodos e formas que oportunizem a melhor inclusão na sala de aula. Esses alunos não podem sentir-se excluídos dos demais. Relacionado a este aspecto, questionamos aos sujeitos: Quais os métodos adotados por você e por esta escola para fazer com que estes alunos sejam incluídos satisfatoriamente? E o que poderia melhorar?

A prefeitura, a SEMEC e a escola não dão suporte para o professor. Eu procuro fazer cursos, trazer jogos, tarefas diferenciadas. A escola poderia dar melhor orientações sobre os alunos com necessidades especiais, quem são eles, quais suas especialidades para o professor estar buscando métodos melhores para trabalhar com estes alunos. **(A – Professora).**

Mesmo sem nenhuma formação para dar um norte de como trabalhar habilidades e conteúdos. Procuro dinamizar as aulas com jogos, brincadeira, exposição de vídeos e histórias. Além do auxiliar e de um acompanhante poderia disponibilizar, uma formação adequada, materiais e recurso didáticos apropriados para enriquecer as aulas. **(B – Professora).**

A escola tem feito a parte dela no sentido daquele aluno que precisa de um acompanhamento. Eles correm atrás do auxiliar de apoio à inclusão. O que eu tento fazer é quebrar as barreiras de dificuldades do aluno para sala regular. Se tivesse mais pessoas para dar apoio, porque agente sabe que na sala regular é muito difícil o professor dar conta de toda aquela turma e ainda os alunos com necessidades especiais que precisam mais da atenção deles. **(C – Professora da sala de AEE).**

Nós, enquanto escola, fazemos um trabalho para tentar incluir estes alunos, porque foi instituída a lei, mas os nossos professores e a escola em si precisa se preparar muito para receber estas crianças, pois não temos toda a estrutura necessária. Para melhorar poderia haver mais treinamentos para os professores, pois eles não estão preparados para lidar com esses alunos. **(D – Diretora Adjunta).**

A professora A respondeu que não existe orientação para o professor trabalhar com esse aluno, ressalta que deveria ter uma formação para melhorar a prática do professor e que procura dinamizar as aulas com jogos e outros. Do mesmo modo, a professora B também utiliza recursos deste tipo para melhorar as aulas. Ela também enfatiza que deveria ter uma formação para o docente e pontuou a falta de recursos didáticos apropriados. A diretora D afirma a necessidade de treinamento para os professores.

A professora C ressaltou que escola procura melhorar a inclusão buscando um apoio para o professor na sala de aula. Afirma que procura ajudar a sanar as dificuldades desses alunos existentes na sala de aula regular e relata que o professor necessita de um apoio maior. Conforme Aranha (2004, p. 22-23):

Todo professor necessita de suporte técnico-científico, como interlocutor em um processo de reflexão crítica sobre a prática cotidiana de ensino. O acesso a esse suporte precisa ser garantido pela escola, evitando assim, que dependa da iniciativa particular e pessoal do professor. O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica (ou equipe técnica, quando contar com uma), a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor [...].

O docente necessita deste suporte tanto para obter todas as informações necessárias sobre as limitações de seus alunos como também para adquirir formas de trabalhar com eles. O apoio deverá vir da escola e das instâncias públicas superiores que devem promover treinamentos para o melhor desenvolvimento do trabalho de inclusão.

Além de capacitação, o professor necessita também de recursos e de materiais didáticos adequados para que suas aulas sejam dinamizadas e para que haja qualidade no processo de ensino e aprendizagem, como foi mencionado pela professora B. A falta destes recursos impossibilita que o docente consiga atingir todos os objetivos previstos em suas aulas.

Se os materiais didáticos já são de extrema importância para as aulas com os alunos ditos “normais”, para os educandos com NEES faz-se mais necessário. Assim, tanto o professor terá um suporte a mais no desenvolvimento de seu trabalho, como esses alunos terão mais condições de aprender e progredir cognitivamente.

São vários os suportes necessários para atender às diversas especificidades desta clientela de educandos. Tanto relacionado a pessoal qualificado, como suporte de informática, materiais especiais, dentre outros. Sem o auxílio dos recursos didáticos e demais suportes, emergem mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, pois estes oportunizam um maior desenvolvimento do aluno em questão.

Logo, todos os recursos e suportes são primordiais para que os educandos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos de forma adequada, contemplando-os de maneira global, sanando suas dificuldades cognitivas ou limitações que sejam físicas ou mentais.

Considerações finais

O presente estudo sobre o processo inclusivo teve como objetivo geral analisar como ocorre a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de Teresina, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Observamos que a escola como um todo se esforça para incluir estes estudantes, porém, ainda são necessárias alterações e

melhorias, inclusive pedagógicas, para que a instituição de ensino consiga incluir plenamente.

Nesse sentido, chegamos ao entendimento de que os sujeitos desta pesquisa possuem uma boa percepção sobre o significado de inclusão e expuseram concepções bastante significativas e condizentes com os conceitos dos autores abordados neste trabalho. É de suma importância que se tenha um conceito adequado a respeito da temática para que, assim, consiga-se por em prática os princípios inclusivos.

Durante o percurso para a inclusão, muitas barreiras emergem e desafiam aos que buscam alcançar este fim. Nesse contexto, as dificuldades e desafios mais citados foram: ausência de apoio das instâncias públicas e da família dos educandos, falta de treinamentos e capacitação para trabalhar com os alunos com NEES, especialmente a preparação pedagógica do professor.

Os entraves no processo inclusivo trazem muitas dificuldades para essas crianças, tanto na parte de socialização, de convivência com os demais da comunidade escolar, como também na parte cognitiva da aprendizagem.

Apesar de tantos desafios enfrentados no cotidiano escolar, existem também possibilidades positivas. Como benefícios, foram relatados: o aprendizado das crianças ditas “normais” decorrente da convivência com o diferente, ajudando e respeitando mutuamente, interações muito importantes para que toda escola tenha no seu currículo oculto, conceitos de solidariedade. Também foi ressaltada a disposição para aprender destes alunos.

A inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais é de suma relevância tanto para eles quanto para toda a comunidade escolar, por todos os benefícios relatados neste estudo. Todavia, observamos que ainda existem muitos entraves para que esta inclusão aconteça da forma correta.

Concluimos que a inclusão na escola campo da pesquisa ocorre de forma precária, ela acontece mais na parte de socialização onde os educandos com necessidades educacionais especiais convivem com os demais, entretanto, a área cognitiva de aprendizagem ainda está aquém do desejado. Existe o suporte na sala de Atendimento Educacional Especializado, mas não é o suficiente para que sejam sanadas as dificuldades educacionais destes alunos.

É necessário que o professor tenha treinamentos continuados, receba materiais didáticos apropriados e que os demais funcionários também tenham apoio e direcionamento para trabalhar com este alunado. As instituições competentes devem também apoiar no que for necessário, disponibilizando auxiliares (cuidadores) e outras formas de auxílio.

Logo, esta caminhada para inclusão permanecerá cheia de limitações, barreiras, dificuldades, porém, se a vontade de incluir dos que fazem a escola for maior do que todos esses desafios, eles servirão de força propulsora que impulsionará as instituições de ensino a atender cada vez mais e melhor estes educandos.

Referências

ARANHA, M. S. F. **A escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Imprensa oficial, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução Cne/Ceb Nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. CEDCA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, Maceió, 2010. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais/LDB**

1996. 5. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>ISBN>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BUCCIO, M. I. **Educação Especial: uma história em construção**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

COLL, C.; PALLACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 3. ed. Tradução Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LEPRI, C. **Viajantes inesperados: notas sobre inclusão social das pessoas com deficiência**. Tradução de Ilse Paschoal Moreira e Fernanda Landucci Ortale. Campinas: Saberes Editora, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2000.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco zero:** Começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução de Windyz Ferreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução de Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Maria da Conceição Alves de Oliveira

Maria Gessi-Leila Medeiros

Zélia Maria Carvalho e Silva

Introdução

Este estudo é fruto de uma pesquisa que versa sobre a alfabetização bilíngue de alunos surdos na Educação Infantil, cujo propósito é conhecer a prática docente na alfabetização de crianças com esse tipo de deficiência. A escolha deste tema teve como motivação a percepção de que a escolha de uma segunda língua, apesar de poder não ser apenas inglês ou espanhol, ainda está muito restrita a essas opções, mesmo havendo a possibilidade de se optar pelo estudo de LIBRAS, que se entende a Língua sinalizada como materna para o sujeito surdo, devido suas características, por primazia visual, que compensam eficazmente a falta de comunicação, situação imposta pela deficiência auditiva.

Nesse sentido, faz-se necessário, uma vez que possibilita a constatação da realidade enfrentada pelo educador e as possíveis soluções para a problemática elencada anteriormente, a elucidação

das seguintes questões: Como se caracteriza a alfabetização bilíngue? Quais são as vantagens e desvantagens da alfabetização bilíngue em relação ao aluno surdo? Quais as dificuldades na alfabetização em escolas bilíngue, na perspectiva do professor? Qual a importância da ludicidade na alfabetização bilíngue de alunos surdos?

Apartir desses questionamentos, delinhamos como problema da pesquisa: Quais as concepções dos professores sobre a alfabetização bilíngue de alunos surdos na Educação Infantil? Com isso, definimos como objetivo geral analisar as concepções dos professores sobre a alfabetização bilíngue de alunos surdos na Educação Infantil. E como objetivos específicos: caracterizar a alfabetização bilíngue; identificar as vantagens e desvantagens da alfabetização bilíngue em relação ao aluno surdo; apresentar as dificuldades na alfabetização em escolas bilíngue, na perspectiva do professor; descrever a importância da ludicidade na alfabetização bilíngue de alunos surdos.

Assim sendo, a relevância desta pesquisa sobre a educação bilíngue deve-se à necessidade de refletir acerca de estudos e pesquisas relacionadas à aquisição de uma segunda língua e produzir conhecimentos sobre essa temática no curso de Pedagogia. Tais reflexões também pretendem compreender o processo de ensino e aprendizagem na educação bilíngue visando à melhoria desse processo.

Diante do tema apresentado, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa. Inicialmente, buscamos a ampliação da pesquisa bibliográfica com o propósito de fazer um estudo mais preciso do tema, logo após, fizemos uma pesquisa de campo, tendo como instrumento para a coleta de dados a aplicação de questionário semiestruturado. A amostra foi constituída por quatro professoras de escolas públicas, sendo uma professora do CMEI Chico Xavier, uma do CMEI Tio Fernando Santiago e duas professoras do CMEI Padre Pedro Balzi. Com o objetivo de preservar a privacidade das participantes, elas foram nomeadas de A, B, C e D.

Para fundamentar o referido estudo, foram selecionados, dentre outros, os seguintes autores: Quadros (1997), que retrata de forma didática e clara os elementos do trabalho com pessoas com deficiência auditiva, principalmente no campo escolar e ainda destaca discussões e reflexões, como: conhecimentos sociais e

culturais, aprendizagem da língua de sinais para as crianças surdas, dentre outras; Gesser (2012), que apresenta que o aprendizado de uma nova língua requer empenho e dedicação e que são vários os motivos que levam um indivíduo a entrar em contato com o mundo surdo; Ribeiro e Baumel (2003), que discutem a inclusão da criança com necessidades educativas especiais no contexto da educação escolar; Santos (2013), que aborda a preocupação dos pais e/ou responsáveis em permitir aos seus filhos a obtenção de uma segunda língua ainda criança. Além desses fundamentos, destacamos também a Declaração de Salamanca (1994), que apresenta a reafirmação do compromisso de que a educação é para todos, incluindo crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino.

A importância da alfabetização bilíngue para alunos surdos na Educação Infantil

Atualmente, vivemos em uma sociedade letrada, sendo necessário o conhecimento do código linguístico a fim de ter acesso ao lazer, aspectos sociais, culturais e econômicos. Por meio do Bilinguismo, espera-se que o sujeito surdo se comunique fluentemente na sua língua materna (língua de sinais) e na língua oficial de seu país. Por intermédio da língua de sinais, propicia-se o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilitando assim o processo de aprendizagem, servindo de apoio para a leitura e compreensão do mundo. Assim sendo, só a presença do intérprete na Educação Infantil e nas séries iniciais não garante a inclusão porque o aluno ainda não tem suas bases linguísticas construídas.

Martins (2007 apud SANTOS, 2013) coloca que ocorreram diversos estudos sobre a educação bilíngue e esses foram se modificando ao longo do tempo. No início das pesquisas sobre o assunto, essas indicavam o bilinguismo como prejudicial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois se acreditava que confundiria a criança e interferiria no desenvolvimento das funções cognitivas. Mas, posteriormente, na década de 1960, os programas canadenses de imersão francesa para crianças anglo-fônicas apresentaram resultados positivos, sem apresentar problemas no

tocante à língua materna. De maneira que a educação bilíngue passou a ser vista sob uma nova ótica, o que resultou na intensificação das pesquisas sobre o tema.

Na década de 1980, várias teorias foram desenvolvidas com relação à questão do ensino de uma segunda língua, tornando-se relevante a teoria de Vygotsky (1991) a essa aprendizagem. Hoje em dia, as pesquisas trazem como destaques em sua maioria aspectos positivos do bilinguismo, apontando que os sujeitos bilíngues apresentavam ganhos cognitivos.

O desenvolvimento humano, o aprendizado acontece primeiro na interação do indivíduo com outros indivíduos antes de se tornar um processo mental. As funções psicológicas são desenvolvidas, primeiramente, no nível social (interpsicológico) e posteriormente no nível individual (intrapsicológico). Os fundamentos do desenvolvimento cognitivo são a interação social e o contexto social. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir de algumas condições, ou seja, não são inatas. (VYGOTSKY, 1991 apud SANTOS, 2013, p. 7).

As funções psicológicas trata de processos de domínios dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho. Os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denomina atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

Sob esse ponto de vista, Martins (2007, apud SANTOS, 2013) aponta que vai depender da experiência pela qual as crianças passam que o aprendizado de uma segunda língua se concretiza. Quanto mais ricas e significativas forem suas experiências de linguagem, mais elas estarão propensas a aprender.

A educação do surdo, dada pela proposta bilíngue, apresenta como princípio o acesso da criança, com deficiência auditiva, à sua língua materna, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta, estimulada pelo contato com comunidade surda, na qual estará inserida quando maior. Seu desenvolvimento na Língua materna é considerado primordial para o aprendizado da segunda língua (língua oral), em sua forma escrita a ser aprendida na escola.

Como aponta Rocha (2010, p. 4), “[...] a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) permite acesso da criança surda à sociedade, e entender o mundo”. A língua de sinais se apresenta como essencial para a estruturação e construção do pensamento, já que a mesma é natural para o surdo, pois que as crianças com surdez possuem capacidade de compreensão, sendo a alfabetização possível desde que seja ofertada em sua língua materna.

A língua de sinais implica na identidade e na cultura desses indivíduos, e não pode reduzir-se a uma experiência de linguagem “vocabular”, mas precisa ser de fato uma experiência comunicativa (MOTA et al., 2010). Tornando-se perceptível a importância das crianças surdas possuírem uma alfabetização bilíngue, já que à medida que para a criança surda é a língua que estabelece o nível em que esse indivíduo consegue compartilhar, e, conseqüentemente, está inserido na sociedade e na cultura. Como aponta Mota et al. (2010, p. 1), “A experiência de vida modificada pela Língua de Sinais, torna-se uma experiência visual de mundo e produz manifestações culturais próprias que ocorrem no contato diário e constante com seus pares linguísticos”.

O sujeito professor dentro do processo de alfabetização bilíngue

É a partir da capacidade humana de significação que se apresenta como uma competência específica para a produção e decodificação dos signos, o que permite produzir significados, constituindo-se, assim, a aquisição da linguagem das crianças surdas. E o papel fundamental nesse contexto fica a cargo do professor que é o agente formador/responsável.

Nessa ótica de inclusão, Soares (1998) nos aponta o letramento como mudança na maneira do surdo ver o mundo, bem como um meio de transformar sua realidade, de alcançar uma melhoria de vida cada vez mais significativa. Portanto, a alfabetização do surdo tanto em LIBRAS, sua língua materna, como no Português, a língua utilizada por ele para se comunicar com a sociedade na qual se encontra inserido, devem ser respeitadas a fim de que esse seja considerado apenas diferente e não um indivíduo anormal.

Assim sendo, o letramento pode ser estado ou condição de quem não apenas só sabe ler e escrever, mas também tem a capacidade

de exercer as práticas sociais da leitura e escrita, que permeiam a sociedade na qual se insere, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

Nessa linha de pensamento, a alfabetização e letramento misturam-se e assumem uma postura de igual sentido, não sendo vista a alfabetização meramente como habilidade de decodificação e compreensão da escrita, mas quando os alunos começam a utilizar a leitura para a criação de sua própria cultura. Contudo, o letramento vem promover e desenvolver os processos mentais e treinar o raciocínio. A alfabetização não deve ser apenas no sentido de decodificação e codificação da língua escrita.

Segundo Soares (1998), a alfabetização acontece por meio das práticas sociais de leitura e de escrita, sendo concretizada, por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema. Nesse sentido, os professores precisam estar capacitados para ser mediador da inclusão dos alunos junto aos ouvintes na sala de aula. Podemos dizer que tanto os alunos com necessidades especiais auditivas quanto os ouvintes possuem dificuldades, ou seja, a alfabetização é feita a partir da memorização, mostra-se a figura e mostra-se o sinal, e, dessa forma, o aluno surdo vai aprendendo a memorizar o que está sendo ensinado, e esse processo acontece juntamente com o processo de aprendizagem do aluno ouvinte.

É de suma importância que tanto os professores como os profissionais de educação tenham compreensão do que estão tratando, para que seja efetiva a inclusão destes alunos em uma turma de ensino regular. Devendo ser considerado que as experiências visuais dos alunos surdos não são as mesmas dos ouvintes, à medida que esse privilegia mais o canal visual, enquanto os alunos ouvintes o auditivo. O sujeito surdo se comunica com o mundo a partir da experiência visual.

Assim, é necessário aprofundarmos no estudo do papel exercido pelo professor dentro do processo de ensino bilíngue, bem como as dificuldades enfrentadas por esse profissional na realização do processo de alfabetização feito em escolas de ensino bilíngue.

Faz parte do repertório de práticas de um professor a realização de diversas tarefas: selecionar o conteúdo e as atividades a serem praticadas, checar o andamento das aulas, o entendimento dos

alunos, promover ambientes de prática da língua, oportunizar reflexões sobre o aprendizado, corrigir, avaliar, orientar etc. e a complexidade não se encerra por aí, especialmente quando se refere ao ensino de uma língua de sinais... (GESSER, 2012, p. 81).

Assim, com as dificuldades de aprendizagens, e os diagnósticos que vem surgindo diariamente, não é cabível que o professor prenda-se somente ao que consta nas bases curriculares. Nos dias de hoje, para se alcançar o aprendizado, deve ser algo que chame a atenção, estimulador, que seja sensato, mas que seja criativo e diferente, para corresponder ao que se pretende que é ensinar e gerar conhecimento, sendo importante a utilização de brinquedos, para facilitar o envolvimento. A ludicidade como facilitadora ajuda na quebra de ideias ligadas a perda de tempo e frustração, ao trabalhar o ensino-aprendizagem de modo diferenciado.

O ato de ensinar de maneira diferenciada e com representações simbólicas, onde surgiu à espontaneidade, desperta na imaginação da criança a possibilidade de sair do seu eu e viver um personagem, adequar-se, independente do aluno ser surdo ou não, pois o ensino deve ser acessível a todos e as dificuldades da criança surda estarão no ato da comunicação. Com tudo isso, o papel do educador é importante nesta mediação, em que ele irá buscar meios de contar histórias infantis e brincadeiras, estimulando a imaginação da criança.

Com este conhecedor, que é o professor no ambiente escolar, espera-se que utilizem a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa num procedimento frequente para que a criança surda acolhida possa adquirir todos os conhecimentos diferenciados dos conteúdos curriculares informados por vários professores que estejam acompanhando a criança. Em cada aula, a criança, durante o processo de ensino, deve ser acompanhada dia a dia.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. (QUADROS, 1997, p. 27).

Por isso, esse profissional precisará apoiar-se, além de sua sabedoria e experiência em LIBRAS, em vários métodos e tipos visuais que venham contribuir para o aprendizado dos conteúdos curriculares em aprendizagem no ambiente escolar com a criança atendida.

O profissional que conduz um aluno surdo deve buscar ferramentas e atividades que procurem transparecer as informações em nexos ao conteúdo estudado, de forma de imagens, desenhos e ilustrações ou por formas desenvolvidas por semelhanças a nossa língua. A utilização de métodos visuais são essências para um bom entendimento da Língua Portuguesa, pois possibilita ao aluno surdo ligar o concreto ao abstrato, continuamente de um reconhecimento contextual dos materiais estudados.

Para que esse profissional bilíngue possa ser preparado metodologicamente para atender seu aluno nas aulas desejadas, os recursos didáticos aplicados em sala de aula comum para o entendimento dos conteúdos curriculares precisam ser antecedentemente repassados.

No decorrer da mediação dos conteúdos estudados, os professores de base comum devem fichar a evolução que estas crianças surdas indicam, compartilhando com o profissional que as conduzem.

É interessante destacar que o bilinguismo pressupõe LIBRAS totalmente para as disciplinas de ensino. Essa língua tem, segundo os ensinamentos da educação bilíngue, o status da língua materna, isto é, a primeira língua do aluno surdo.

É fundamental lembrar que o ensino de LIBRAS são expressões com fins definidos: no começo de sua escolarização, a criança surda que consegue aprender (educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental) é a pessoa que terá conhecimentos e experiências linguísticas bastante para, não somente conectar-se aos entendimentos, mas também modificar esse saber de forma crítica e eficaz. Desse modo, a língua de sinais é a língua que, por meio dela, as identidades surdas são desenvolvidas e a cultura surda se apresenta de forma verdadeira.

A voz dos professores

A teoria assegura que o lúdico auxilia no processo de ensino e aprendizagem de forma interessante, chamando assim a atenção da criança. Diante disso, partiremos para o primeiro questionamento: Em quais aspectos o lúdico contribui no processo de aprendizagem do ensino bilíngue de surdos na Educação Infantil? Obtivemos como respostas:

Professora A: Em todos! No aspecto afetivo para trabalhar a relação de aproximação com o meio, no aspecto motor e no cognitivo para facilitar a compreensão da leitura e escrita.

Professora B: Apesar do ensino bilíngue ainda ser uma realidade distante na maioria das escolas públicas de Educação Infantil, acredito que a ludicidade é fundamental para que o processo de aprendizagem se dê de forma prazerosa e significativa e com o ensino bilíngue não seria diferente.

Professora C: O ambiente escolar permite a criança ter vários tipos de vivências e a ludicidade contribui muito para aprendizagem da criança com brincadeiras, jogos, histórias, desenvolvendo o seu cognitivo, habilidades motoras, estimulando a imaginação. As atividades lúdicas despertam na criança a vontade de aprender, de participar, desenvolvem a concentração, tornando o processo de ensino aprendizagem mais simples e significativo. [...] Utilizar métodos que ampliem a aprendizagem visual, com utilização de imagens, jogos e brincadeiras beneficia o aprendizado de crianças surdas.

Professora D: Lúdico pode promover atividades voluntárias dos participantes, levar ao envolvimento de todos, de forma a desenvolver a sociabilidade, a autonomia e estimular à cognição, pelas tarefas, desafios ou obstáculos a serem vencidos no seu desenvolvimento.

Analisando as repostas, percebemos que as participantes A e D relatam que a ludicidade contribui no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a cognição, as habilidades motoras e autonomia. Dessa maneira, fica nítido que as referidas professoras têm convicção do significado de escolarização e da perspectiva do

modelo que vivenciam. A professora C ressalta as questões que estão relacionadas às categorias do imaginário, destacando um universo permeado pela complexidade e pelos significados, haja vista que considera tanto o desenvolvimento do pensamento e da linguagem como também da criatividade, das expectativas, da historicidade, diante de contextos socioculturais, os quais são compreendidos como pilares fundamentais, enquanto alicerce teórico para a formação de um ser social, conseqüentemente, em conformidade com uma educação voltada para a temática abordada neste trabalho.

Já a professora B foi mais evasiva, no entanto, ela corroborou a importância das dimensões educativas do lúdico para a educação, com base na perspectiva do envolvimento dos atores sociais em prol do sucesso da aprendizagem, procurando defender a ideia de que as atividades lúdicas podem transformar-se em uma metodologia para o desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar.

Nesse sentido, compreendemos que o lúdico é favorável no processo de ensino e aprendizagem bilíngue, o qual contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Além disso, o lúdico ajuda como um método de potencialização na construção do conhecimento, permitindo o desempenho da criança surda nas atividades de produção de significados. As brincadeiras conduzem a imaginação do aluno, viabilizando, assim, que ele próprio realize as suas descobertas. O conhecimento mediado de forma lúdica, com atividades planejadas, atende ao desenvolvimento do aluno. Com base nessas considerações, Santos (2013, p. 13), estabelece que:

Por meio de atividades orais lúdicas que envolvem o brincar e o jogar, a criança apresenta resultados positivos, pois atingi o objetivo principal das intervenções, uma vez que obteve crescimento significativo com relação ao uso no português e superou suas dificuldades.

O referencial da inclusão está relacionado à oferta de oportunidades de aprendizagem a todos, indistintamente, respeitando a diversidade presente no contexto escolar. As implicações desse pressuposto são profundas, considerando as conseqüências práticas atribuídas à escola e ao processo educacional do aluno com deficiência e sua relação com o meio sociocultural em que vive. Não

se trata, apenas, de admitir a matrícula desses alunos, mas de criar condições e desenvolver atitudes que facilitem a prática educativa de escolas inclusivas. Dessa forma, indagamos às professoras: Como desenvolver práticas e metodologias voltadas para essa modalidade de ensino? Seguem os relatos das partícipes:

Professora A: Promovendo campanhas junto às autoridades para se cumprir um direito que já foi e é adquirido e que na prática não é cumprida em muitas escolas.

Professora B: Acredito que a formação em LIBRAS seja o primeiro passo. Porém, diante da não formação, o professor deve possibilitar a comunicação, intermediar a interação e o contato da criança surda com diferentes meios e recursos de ensino, dentro das suas possibilidades.

Professora C: O professor como educador e mediador das relações que se estabelecem no cotidiano escolar deve saber desenvolver o potencial de cada aluno, respeitando suas especificidades. A língua materna da criança surda é a linguagem de sinais e ao chegar na escola sem nenhum conhecimento sobre a língua, é necessário que o trabalho seja voltado para o processo de aquisição da linguagem de sinais, para permitir a criança um desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Utilizar recursos visuais como imagens nas aulas e as brincadeiras auxiliam nesse processo.

Professora D: Referências evidenciam que a ampliação da capacidade de comunicação oral ocorre em um processo dinâmico que envolve a participação das crianças em conversas do dia a dia, em situações de escuta, através da música, e, brincadeiras etc., como sua participação em situações mais formais de uso da linguagem, como as que envolvem a leitura de textos variados. Assim, propiciando um ambiente rico em vivências onde a criança possa efetivamente interagir com o idioma a ser aprendido é possível que se alcance os objetivos de uma proposta de ensino bilíngue que leve em consideração também as necessidades inerentes ao desenvolvimento infantil.

Verificando as respostas, identificamos que as professoras discorrem de forma adequada a respeito das práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade de ensino. A participante A cita

que esses procedimentos devem ser desenvolvidos por meio das autoridades, a participante B aponta que o professor deve ter a formação em LIBRAS, no entanto, quando essa formação não existe, o educador tem que conceder diferentes meios e recursos, como brincadeiras para a interação da criança surda e as outras crianças. A professora C relata que o professor enquanto mediador da aprendizagem deve desenvolver habilidades nos indivíduos, respeitando suas especificidades e a participante D ressalta que o ambiente deve ser motivador o qual ajudará as crianças a interagir com o idioma a ser aprendido.

Com base nos relatos das partícipes, denotamos que o professor precisa se apropriar de saberes para pensar, holisticamente, sobre sua práxis. São incontáveis as indagações do professor ao se encontrar diante de situações de inclusão, principalmente quando diz respeito a pessoas com altas necessidades educacionais e peculiaridades físicas, mentais, sensoriais ou motoras. Essa concepção aponta a importância das práticas pedagógicas relacionadas à inclusão educacional.

De acordo com Alarcão (1996, p. 180), o contexto de formação se constitui a partir do questionamento do “ser” professor, e da experiência por ele vivenciada na compreensão de si mesmo e do mundo para que ocorra a reflexão do todo.

Assim, podemos inferir que o uso de determinadas metodologias é fundamental no ensino bilíngue, pois os mesmos trazem diversos benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem para a criança surda, e esse ensino vai muito além do aprendizado de uma nova língua.

Com base no que foi exposto, ficam evidentes as várias dificuldades para se trabalhar com alunos surdos, dentre elas estão à falta de políticas públicas e a má formação dos docentes. Diante disso, partimos para o seguinte questionamento: Quando se refere ao ensino para pessoas com necessidades específicas, quais as principais dificuldades? As professoras responderam:

Professora A: São muitas as dificuldades; a que mais contribui é a falta de uma intérprete na sala de aula, porque muitas professoras ainda não dominam essa modalidade; e a falta do próprio material lúdico voltado para essas crianças.

Professora B: Acredito que a principal dificuldade seja a falta de oferta para formação de professores nessa área. E essa dificuldade “puxa” as outras que são a falta de recursos humanos e materiais adequados, bem como a difícil comunicação de surdos e não surdos.

Professora C: Para o ensino de crianças com necessidades específicas como a surdez, as dificuldades são muitas: a primeira é a aceitação da família, ou seja, dificuldade em aceitar que tem uma criança surda, ter que se adequar e aprender outra língua (LIBRAS). Fazer um plano de aula mais elaborado que possa estimular a criança visualmente para adquirir sua língua materna e ter uma aprendizagem significativa; Estudar sobre o bilinguismo, pois precisa ter o domínio das LIBRAS para auxiliar a criança surda.

Professora D: Quantitativo que profissionais (professores) que abraçam a causa, estudam e se inteiram e ínfimo; Falta de material adequado para trabalhar; Resistência por parte da família, escola e sociedade em reconhecer o surdo como sujeito de direito e protagonista de sua vida.

Diante das respostas, observamos que a maioria das professoras expõe que as dificuldades encontradas são a falta de material adequado para se trabalhar e a não formação dos professores nessa área. A professora A cita que não tendo a formação do professor para essa área e que a presença do interprete é muito importante. As professoras C e D destacam ainda que também há dificuldades na aceitação da família.

São várias as dificuldades apresentadas, e, com base nos ensinamentos de Alarcão (1996), o desempenho profissional do professor está pautado em algumas diretrizes, tais como: o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo e teórico. É, portanto, por meio dos aspectos teóricos que se constrói a prática do cotidiano, por isso, a troca de experiência entre iguais é necessária para possibilitar a atualização em todos os âmbitos de intervenção educativa e também para fazer com que aumente a comunicação entre os docentes.

Dessa maneira, dentro de uma instituição de ensino, é essencial que aconteça o trabalho em equipe, coletivamente, favorecendo a

troca de saberes e de experiência, privilegiando, assim, uma visão ampla do trabalho em sala de aula, oportunizando novas formas de desenvolvimento do ensino. Corroborando essa perspectiva, Ribeiro e Baumel (2003, p. 24) afirmam que:

O atendimento à diversidade e às necessidades educativas especiais, em particular, exigia do professor um enorme esforço de ajustamento dos seus esquemas (rotinas). As mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos em dificuldade.

Quando se trata do campo educacional, verificamos um acréscimo significativo, ao mencionar o ingresso de pessoas que têm necessidades especiais aos lugares comuns de educação e de ensino, como classes e escolas regulares. Ainda assim, é necessário o acompanhamento, continuamente, bem como modificações curriculares, com procedimentos básicos para responder sobre a diversidade e para auxiliar nas demandas da escola. Nesse contexto, é, portanto, indispensável o planejamento do professor, não só no que se refere aos conteúdos e estratégias de ensino, mas também no que diz respeito às trocas de conhecimento durante o convívio. Sendo assim, o professor tende a criar várias maneiras e procedimentos para que a criança com necessidade especial não seja excluída dentro da sala de aula e consiga se envolver com as outras crianças.

Essas crianças sendo incluídas no ambiente escolar só têm a ajudar no contato com as diferenças, no aprender de outra língua, e facilita no desenvolvimento de novos pensamentos. Com essa inclusão, os laços de amizade se desenvolvem no ambiente físico e cognitivo, construindo conhecimentos com outras crianças que não são surdas. Desse modo, a criança surda tem a liberdade de se expressar e de mostrar o que foi aprendido. Para dialogar com essa discussão, solicitamos que as professoras apontassem algumas vantagens e desvantagens no ensino bilíngue para os alunos surdos. Obtivemos como respostas:

Professora A: Vantagens – inserir na sociedade e principalmente no mercado de trabalho. Desvantagens – é ser colocado na sala de aula sem o devido acompanhamento de um profissional que entenda as necessidades específicas da criança.

Professora B: Entendo que se o ensino bilíngue se desenvolvesse de forma eficaz, não existiria desvantagens. Já as vantagens são muitas, começando pela inclusão efetiva de crianças surdas, a interação, o relacionamento, passando pelo desenvolvimento da comunicação e da autonomia dessas crianças. [...].

Professora C: Vantagens: A criança surda e as ouvintes têm a oportunidade de desenvolver autonomia, se relacionar, interagir, produzir e reproduzir cultura no interior da escola. Desvantagem: Uso e difusão da LIBRAS deveria abranger todos da comunidade escolar e não somente o professor e os alunos ouvintes.

Professora D: Vantagens: Antecipação da percepção da relatividade da relação signo/referente no real, a intensificação da capacidade inibitória e do controle de atenção e a antecipação da entrada no pensamento operatório. Desvantagens: Não há comprometimento e/ou investimento das partes responsáveis para que o ensino bilíngue aconteça de maneira eficaz.

De acordo com as respostas, identificamos que as professoras B e C destacam que as vantagens do ensino bilíngue para surdos são muitas, entre elas estão: a autonomia, a interação e o relacionamento, etc. Para a professora B não existe desvantagem, visto que o ensino bilíngue se desenvolve de forma eficaz, já a professora C declara que todos os envolvidos na comunidade escolar deveriam saber LIBRAS, destacando o oposto disso como uma desvantagem. A professora A expõe que a vantagem seria a inserção do indivíduo na sociedade e a desvantagem é a ausência de um acompanhamento profissional, já a professora D contradiz com a pergunta relacionada às vantagens. Ao responder sobre as desvantagens a professora cita que não há comprometimento ou investimento das partes dos responsáveis.

Verificamos que o ensino bilíngue tem seus aspectos positivos, mas também apresenta vários pontos negativos. As desvantagens não vêm do bilinguismo em si, mas dos meios socioculturais que desvalorizam a língua e a sua origem. Mesmo assim, os profissionais

responsáveis não se deixam desmotivar com a falta de incentivo das autoridades, procurando os melhores mecanismos para o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Mesmo com dificuldades, há também as vantagens do ensino bilíngue, uma delas é que a criança surda pode e deve estar inserida na escola regular, outra vantagem é que a maioria dos profissionais se sensibiliza e procura buscar conhecimentos a respeito para receber melhor a criança na sala de aula.

Considerações finais

Este trabalho buscou trazer uma reflexão sobre a importância do ensino bilíngue para crianças surdas dentro da Educação Infantil no processo de ensino aprendizagem. Desse modo, tomou como referência a seguinte questão: quais as concepções dos professores sobre a alfabetização bilíngue de alunos surdos na Educação Infantil? Para elucidar essa interrogação, pautamo-nos em estudos que ressaltam a indispensabilidade e o direito da criança surda de se tornar bilíngue e de conhecer do mesmo modo a aprendizagem escolar pela língua de sinais.

Assim, de acordo com autores estudados ao longo desta pesquisa, é pertinente afirmar que, ao assumir uma sala de aula em uma escola que tem uma proposta educacional bilíngue, o professor busque dominar os saberes necessários para trabalhar as línguas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, quando as professoras foram indagadas acerca da contribuição da ludicidade no processo de aprendizagem do ensino bilíngue de surdos na educação infantil, elas afirmaram que este recurso pedagógico auxilia o trabalho do professor, que o lúdico facilita na mediação de conteúdos fundamentais, possibilitando a aquisição de saberes, de habilidades, contribuindo também na resolução de problemas, na cooperação e no trabalho em equipe, ou seja, torna a prática pedagógica mais dinâmica, interativa e prazerosa.

Mesmo com uma concepção educacional, teoricamente, transformadora, fica evidenciado que as políticas educacionais implementadas ainda não foram suficientes para uma educação

inclusiva eficaz. Pois, ao ser incluído na escola regular, além dos problemas relacionados ao ensino propriamente dito – métodos adequados, intérprete, etc. – a criança surda enfrenta problemas relacionados também à socialização provocada pela dificuldade de comunicação com os sujeitos que compõem a escola.

Com base na análise dos dados, constatamos que o professor, ao tentar desenvolver práticas e metodologias voltadas para essa modalidade de ensino, apresenta muitas dificuldades, tendo em vista que não dispõe de conhecimentos necessários para realizar tal ensino. Seu domínio em relação a LIBRAS se limita ao seu uso prático. Não há, por parte do professor em questão, embasamento teórico linguístico para criar um ambiente favorável à criança surda.

Para diminuir as dificuldades de percepção das necessidades sistemáticas e sociabilizadas dos domínios técnico-científicos, torna-se necessário que os profissionais tenham uma formação adequada. Ademais, vale destacar que um dos nossos maiores desafios é constituir uma nova cultura, com fundamentos que questionem as culturas instituídas e os saberes dominantes, em que predomina a negação e o desprezo à diferença. As dificuldades para implementação de uma nova cultura no espaço escolar, decorre da prevalência de um modelo hegemônico de reprodução de valores e de representações das organizações políticas da maioria linguística.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; NUNES, Tiago Alves.

Multiletramentos, educação intercultural e bilinguismo: conceitos e considerações para adoção de uma educação bilíngue. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19889>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.5.626, de 22 de dezembro de 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei

nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/ SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Ensino da língua portuguesa para surdos** – caminhos para a prática pedagógica – Programa Nacional à Educação dos Surdos. Volume 1 e 2. Brasília: 2004.

_____. **Lei Federal nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngue:** discutindo conceitos. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/>>

artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

MOTA, Ana Cláudia Fossati et al. **Educação Bilíngue para Surdo**. Disponível em: <<https://educacaobilingue.com/2010/01/17/emeeanesullivan/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA, Grassielly Rabelo. **A alfabetização/letramento de crianças surdas: a importância do professor bilíngue**. Disponível em: <<http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

ROSA, Danielle Gomes da. **Educação e surdez: em defesa da língua de sinais para a inclusão social dos surdos**. 2013. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/DanielleGomesdaRosa.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SANTOS, Thaís Cristine dos. **A aquisição de uma segunda língua por crianças na educação infantil bilíngue**. 2013. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/THAIS_CRISTINE_SANTOS.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <<https://>

www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/
livro28>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 1991. Disponível em: <<http://www.iconeeditora.com.br/pdf.>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

*Cícera Pereira de Abreu
Maria Gessi-Leila Medeiros*

Introdução

O que determina a qualidade de vida de um cidadão está diretamente atrelado ao seu completo domínio dos símbolos da escrita e de todos os meios de comunicação. Com isso, uma grande atenção é dispensada na atividade de alfabetização e letramento na educação infantil, de modo que professores procuram o tempo todo alternativas de ensino para atingir a finalidade da aquisição da leitura e da escrita, que é a entrada plena da criança na sociedade letrada. Nesse sentido, este estudo constitui-se como parte de uma pesquisa que analisa o processo de alfabetização e letramento na educação infantil, que se orientou a partir do seguinte questionamento: como e por que alfabetizar e letrar na Educação Infantil?

Para compreender o tema da pesquisa, foram definidas algumas questões norteadoras, como: Quais as concepções dos professores acerca da alfabetização e do letramento na Educação Infantil? Quais

as práticas utilizadas pelos professores para alfabetizar e letrar? Quais as dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver em sala de aula o processo de construção de leitura e escrita na Educação Infantil?

Com base nessas questões, foi estabelecido como objetivo geral: analisar o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil. E como objetivos específicos: conhecer as concepções dos professores acerca da alfabetização e do letramento na Educação Infantil; caracterizar as práticas utilizadas pelos professores no processo de alfabetização e letramento e identificar as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de leitura e escrita.

Para dialogar com a temática, foi selecionada a seguinte fundamentação teórica: Soares (2010), que discorre sobre a importância de desenvolver a alfabetização e o letramento simultaneamente desde a educação infantil; Ferreiro (2010), Carvalho (2010) e Freire (1991), que apresentam os conceitos e contribuições das práticas de alfabetização para aprendizagem da leitura e da escrita; Mortatti (2000) e Frade (2007), que trazem discussões significativas acerca dos métodos de alfabetização; Vigotsky (1989), que destaca a importância do papel do professor como mediador do conhecimento. Também foram citados, no decorrer do trabalho, pesquisadores que descrevem sobre as dificuldades encontradas pelos professores em alfabetizar e letrar na Educação Infantil.

A trajetória metodológica partiu da opção pela abordagem qualitativa, adequada aos objetivos a que nos propomos atingir neste estudo. Assim, foi realizada, no primeiro momento, uma pesquisa de campo, tendo como cenário o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) ABC, localizado no bairro Satélite, zona Leste de Teresina – PI. A coleta de dados se deu por meio de questionário semiestruturado aplicado com quatro professoras identificadas como A, B, C e D, no intuito de preservar o anonimato das referidas partícipes.

As práticas de Alfabetização e Letramento para a conquista das habilidades da leitura e da escrita

Para que os alunos aprendam a ler e a escrever é preciso, portanto, criar situações didáticas que levem o aluno a pensar,

a refletir o significado do que ler e do que escreve, não bastando apenas inundá-los de letras escritas. Pois, à medida que o professor significa a leitura e a escrita dentro da escola, seus alunos podem aprender sobre essas práticas ao mesmo tempo em que aprendem sobre as características e o funcionamento da escrita.

Para atender às diversas necessidades das crianças aos seus níveis de aprendizagem, é importante pôr em execução o que sugere o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (1998), quando as organiza por idades (zero a três anos e quatro a seis anos), orientando a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: formação pessoal e social e conhecimento de mundo, os quais são constituídos pelos eixos: identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Convém, portanto, que a proposta pedagógica da Educação Infantil contemple esses eixos, o que facilita a organização desta.

Cabe ressaltar que a formação do sujeito-criança e sua compreensão em relação às diferentes áreas do conhecimento ficará sob a responsabilidade de uma proposta pedagógica em que o aluno seja tratado como um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura.

Desse modo, atividade de leitura de textos pelo professor propicia ao aluno uma reflexão da leitura, cabendo ao educador conversar sobre o texto antes e depois da leitura. Essas experiências vão motivar as crianças à leitura, criando expectativas e inserindo-as nas práticas sociais de escrita, estimulando o desenvolvimento das estratégias de leitura. São por meio dessas práticas que as crianças ampliam suas experiências de letramento.

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. Situações estas que possam garantir a aprendizagem das crianças, como enfatiza o RCNEI (1998). O educador, nessa etapa, caracteriza-se como mediador do processo de ensino aprendizagem, ou seja, precisa ouvir e sentir as crianças, saber o que pensam, observar do que brincam e como brincam, perceber as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois, nessa fase, inicia-se a formação do ser

humano sensível, de uma base de valores que proporcionará a busca e a vontade de aprender.

Para tanto, uma proposta pedagógica que considere as diversas linguagens (oral e escrita; matemática; artística; corporal; musical, temporal e espacial) é essencial para propiciar às crianças o contato com a pluralidade de conhecimentos. No entanto, a intervenção do educador necessita ser repensada e refletida, de modo que a relação entre o que se planeja e o que se faz em termos de ação pedagógica tem que ser algo real e efetivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem a linha construtivista como método de alfabetização. Surgida na década de 80, a partir de estudiosas da área como Teberosky e Ferreiro, essa linha defende que a escola deve valorizar o conhecimento que a criança tem antes de ingressar no estabelecimento, sua ênfase é na leitura e na língua escrita.

Além disso, entendemos ser de fundamental importância que a criança tenha contato com livros, revistas, jornal, história em quadrinho, panfletos, textos que circulam socialmente, dando, assim, a oportunidade de as crianças conhecerem os diferentes aspectos do mundo da escrita.

As concepções de imagens que as crianças vão formando dos vários tipos de textos, de suas partes, de suas organizações espaciais no papel e de suas características discursivas, exercem um papel fundamental na escrita de seus próprios textos. Interessante é perceber que a criança está sempre buscando e descobrindo diversas maneiras de representar sua escrita. As estratégias utilizadas por eles vão-se redesenhando de acordo com a transformação em que se operam, tanto no seu aprendizado, como no objeto em que se está aprendendo.

Conforme comenta Ferreiro (1996), a linguagem escrita, por razões históricas, transformou-se em um objeto de propriedade da escola. Instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos às novas gerações. Por isso, as instituições de ensino necessitam superar urgentemente a metodologia de alfabetização, evitando tratá-la como simples atividade que tem o fim em si mesma, destituída de suas significações e das funções que justificam a leitura e escrita como objetos socioculturais.

Ainda segundo o RCNEI, para os alunos de quatro a cinco anos, os objetivos a serem trabalhados são os estabelecidos para a faixa de zero a três anos, em que deverão ser aprofundados e ampliados. Para as crianças maiores, os conteúdos se dividem em três blocos: falar e escutar, práticas de leituras e práticas de escrita.

No falar e escutar, os objetivos baseiam-se na participação em situações onde, por meio da fala, a criança possa expressar seus sentimentos e desejos, de modo que possa debater suas opiniões e ideais, adquirindo vocabulário. O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, aos seus gestos e demais ações expressivas.

Uma atividade bastante interessante para se fazer com as crianças é a elaboração de entrevistas. Pois a entrevista propicia às crianças pensarem no assunto que desejam conhecer. Também pode se trabalhar o relato de história, em que as crianças vão descrever os personagens, cenários e acontecimentos. Por isso, a reprodução de parlendas, poemas, adivinha e o trabalho com cantos temáticos fazem com que a criança se aproprie daquela linguagem.

O bloco das práticas de leitura vai nos dizer que o papel do professor é criar momentos de leitura em que o aluno possa conhecer as características próprias de cada gênero e depois fazer com que eles levantem hipóteses sobre o que foi lido. A criança precisa ser constantemente colocada diante de situações onde sinta a necessidade de ler.

A criança só construirá conhecimento acerca da leitura se estiver inserida em um ambiente favorável ao letramento que possibilite presenciar e participar de situações de leitura, por exemplo, o manuseio de livros é onde as crianças começam a distinguir o que está escrito do que está ilustrado, assim percebem que as letras “contam” a história e se motivam a querer a ler o que está no livro.

Na abordagem sociointeracionista, o processo de aprendizagem é entendido como apropriação e reelaboração do conhecimento construído. Nessa visão, aluno e professor devem apropriar-se daquilo que é patrimônio coletivo da humanidade e, a partir daí, na interação entre as demais pessoas e de acordo com o momento histórico em que vivem, seguem elaborando e construindo novos conhecimentos (VIGOTSKY, 1989).

Com esses pressupostos, o autor defende a ideia de que a participação do professor é importante para a aprendizagem da língua escrita, pois implica o domínio e o desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a memória, a atenção, a percepção e a própria linguagem.

Vygotsky (1989) destaca, ainda, a importância do papel do professor, que, além de mediador do conhecimento, é aquele que planeja, organiza, propõe desafios aos alunos de modo que estes se apropriem significativamente do conhecimento, evitando, sobretudo, a apropriação da linguagem escrita e falada por meio de exercícios repetitivos.

A leitura e a escrita são processos por meio dos quais o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto com o seu cotidiano. Para Freire (1989, p. 48):

O ato de ler é geralmente interpretado como decodificação daquilo que está escrito. Desta forma, saber ler consiste num conhecimento baseado principalmente nas habilidades de memorizar determinados sinais gráficos (letras). Uma vez adquirido tal conhecimento, a leitura passa a ser um processo mecânico, prejudicado apenas por limitações materiais (falta de luz ou mau estado do impresso, por exemplo) [...] Ler é, portanto, um processo contínuo que se confunde com o próprio fato de estar no mundo biológico e socialmente falando.

A partir da análise desse pensamento, constata-se que ler e escrever são meios eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade do sujeito. Cabe ao professor incentivar a leitura e a escrita promovendo o hábito nas crianças, e estas irão crescer sabendo que a leitura enriquece o conhecimento, e que tem grande importância na vida do ser humano.

Alfabetização e letramento na educação infantil: análise de dados

O trabalho realizado na pré-escola deve considerar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita num processo de inserção no contexto das práticas sociais. Isso remete ao questionamento das concepções de alfabetização e letramento das

educadoras, pois determinam o seu fazer pedagógico e, com isso, a importância desses processos na aprendizagem infantil. Portanto, o letramento e a alfabetização estão presentes nas atividades que permeiam toda a Educação Infantil.

Nessa ótica da Educação Infantil, cabe aos educadores perceberem a complexidade desses processos. De modo, devem refletir em sua prática pedagógica sobre a presença desses instrumentos, como também, compreender o trabalho a ser desenvolvido em torno dessas concepções nessa modalidade de ensino, buscando uma melhor compreensão dos processos de alfabetização e letramento, considerando suas múltiplas facetas e a necessidade de promover uma reflexão de como alfabetizar na perspectiva dos usos sociais da leitura e da escrita. Sendo assim, foi realizado o seguinte questionamento às partícipes: o que você entende sobre alfabetização e letramento? As perguntas foram feitas separadamente, ou seja, primeiro perguntamos o que você entende pelo termo alfabetização e, depois, o que você entende pelo termo letramento.

Essa estratégia nos permitiu verificar se as partícipes sabiam diferenciar um processo do outro, sem que fossem estimulados a encontrar diferenças entre eles. Como já afirmamos, em vários momentos da nossa pesquisa, os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis e interdependentes, porém, diferentes.

Segundo Soares (2004), as diferentes perspectivas teóricas, ao trazerem suas contribuições para a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento, acabaram provocando uma tendência em confundi-los ou desconsiderá-los substitutos um do outro.

Apresentaremos primeiramente as respostas que nos permite analisar como as professoras entrevistadas compreendem o processo de alfabetização. Posteriormente, as que dizem respeito ao letramento. Adiantamos que, ao falar de alfabetização, nenhuma professora mencionou o processo de letramento devido entender em sentido amplo. No entanto, com o letramento, a maioria das professoras relacionou com a alfabetização, ora aproximando os dois processos, ora percebendo as diferenças entre ambos, apesar de não conseguirem delimitá-los.

De posse das informações adquiridas no decorrer da investigação, analisamos o que emergiu das diferentes situações,

procurando as semelhanças, as diferenças e as particularidades, com o objetivo de investigar como os professores da Educação Infantil compreendem o termo alfabetização.

Professora A: Processo individual de aquisição, codificação e decodificação, bem como a utilização do código escrito adotado em uma sociedade.

Professora B: O processo que se faz compreender a linguagem na forma escrita.

Professora C: Alfabetização consiste no processo no qual o indivíduo aprende o alfabeto e utiliza como código de comunicação. Consiste em desenvolver novas formas de compreensão da linguagem, promovendo sua socialização.

Professora D: É processo de ler e escrever.

Diante das respostas das professoras, podemos observar que as concepções teóricas de alfabetização ainda são diversas. As professoras A, B e C concebem a alfabetização como um ato de compreensão entende a alfabetização como um ato de compreensão e de utilização da língua escrita e a professora D compreende a alfabetização como o processo de ler e escrever. Entendemos a alfabetização como um ato multidimensional e, por isso, engloba todas as perspectivas levantadas pelas participantes.

No entanto, para tornarem-se efetivas precisam ser concebidas de forma interdependentes. A primeira categoria levantada foi a alfabetização como um ato de compreender a língua escrita. A codificação e a decodificação da língua escrita é a etapa mais concreta e tradicional do processo de alfabetização. É o momento em que o sujeito reconhece informações explícitas na leitura e se torna capaz de escrever palavras com certa autonomia, é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Sem dúvida, essa é uma aquisição essencial para o desenvolvimento da alfabetização do indivíduo, no entanto, torna-se frágil se não estiver atrelada à compreensão.

Esse entendimento sobre o que é alfabetização, na visão dos professores, permite perceber que a codificação e a decodificação da língua escrita podem ser entendidas segundo o conceito estabelecido

por Soares (2010, p. 16), ou seja, a alfabetização, em seu sentido próprio e específico:

[...] é um processo de representação do fonema e dos grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz de decodificar símbolos sonoros. “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considerariam “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua ao expressar-se por escrito.

Esse processo de alfabetização ocorre, em sua grande maioria, dentro de um espaço dominado pelo profissional da educação, o professor alfabetizador, que precisa estar atento a todas as particularidades elencadas acima, para que sua ação seja ainda mais efetiva.

A instituição escolar passa a ser entendida, então, como o local apropriado para o processo de alfabetizar, o ensinar a ler e escrever, mas para que a escola possa ensinar é importante descobrir como se aprende e como se dá o processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que a escola não é a única fonte do saber e da construção do conhecimento, o aluno constrói e desenvolve seu próprio conhecimento. O papel da escola está em ser um local apropriado para o desenvolvimento dos saberes, o professor é apenas o mediador entre o aluno e o saber.

A alfabetização pode ser entendida, então, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Refere-se ao processo de apropriação e compreensão do sistema de escrita que leva o aluno a ler e a escrever com autonomia. O letramento, por sua vez, refere-se à aprendizagem dos usos sociais das atividades de leitura e da escrita, quando assim for exigido em determinadas situações, de modo a atender às necessidades demandadas por elas. Assim, até algum tempo atrás ler e escrever apenas decodificando símbolos era suficiente para viver em sociedade, mas os tempos são outros, atualmente, a sociedade quer indivíduos mais capacitados, que acompanhem o ritmo acelerado do mundo e, assim, possam realizar uma leitura mais dinâmica e eficiente do mundo, com essa nova exigência surge o letramento.

Nesse sentido, procuramos saber qual a concepção dos professores sobre o termo letramento.

Professora A: Entendo por letramento a capacidade pessoal que o indivíduo possui em utilizar o código escrito para as suas necessidades.

Professora B: Letramento é ter domínio sobre a leitura e escrita, tendo a plena compreensão do que ler e se escreve.

Professora C: Letramento é o resultado do processo de alfabetização. Resultado da ação de ensinar a ler e a escrever, consequência do indivíduo ter se apropriado da escrita.

Professora D: Letramento é o processo de alfabetização integral, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Notou-se, nas falas redigidas, que as professoras apresentam dificuldades para definir seu entendimento por letramento. No entanto, elas dispõem de pontos de vista coerentes a respeito do conceito de letramento. Desse modo, a professora A entende letramento como a capacidade que indivíduo possui em utilizar o código escrito para as suas necessidades. Para professora B, é o domínio sobre a leitura e escrita, tendo a compreensão do que ler e do que se escreve. Já a professora C ressalta que letramento é o resultado do processo de alfabetização e a consequência do indivíduo ter se apropriado da escrita. A professora D ressalta que letramento é o processo de alfabetização integral, ou seja, ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

O letramento é um fenômeno de cunho social e salienta as características sócio-históricas da aquisição de um sistema de escrita por um grupo social. Segundo Soares (2003), uma das primeiras menções feitas ao termo letramento ocorreu numa perspectiva psicolinguística, em 1986, por Kato. O termo se originou de uma versão feita da palavra da língua inglesa “literacy”, com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser “literate”, definido como educado, especialmente, para ler e escrever.

Nessa perspectiva, Soares (2003) afirma ainda que “Literate” é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita e “Literacy” designa o estado ou a condição daquele que é “Literate”, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Estado ou condição são palavras importantes para que se compreenda as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; quem aprende a ler e a escrever e passa a usar e a se envolver em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado ou condição.

As professoras A, B, C e D abordaram que letramento é a compreensão e o domínio sobre a leitura e a escrita, ou seja, é saber utilizar o código e a escrita nas práticas sociais. Nesse sentido, Soares (2003, p. 38) afirma que letramento é o “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Tfouni (1996, p. 9) acrescenta: “[...] o letramento focaliza os processos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Assim, podemos entender que a alfabetização é parte do letramento, mas não sinônimo dele. Para a autora, não há grau zero de letramento, assim como não há letramento infinito, consolidado, trata-se de um processo em constante desenvolvimento.

Essas duas práticas, embora distintas, devem se fundir para que o indivíduo possa adquirir uma alfabetização plena. Não é só necessário aprender a decodificar o código escrito, mas também entender para que ele serve e como utilizá-lo.

Para o professor trabalhar na Educação Infantil, faz-se necessário uma formação significativa, pelo fato de haver constantes inovações na alfabetização. O professor alfabetizador precisa estar atento à especificidade da alfabetização que é o domínio da escrita, e, no caso do letramento, fazer com que o aluno se aproprie e se envolva em práticas sociais, fazendo uso desse sistema.

Para que aconteça o processo de ensino a aprendizagem da leitura e escrita dentro da Educação Infantil, é preciso, portanto, criar situações didáticas que levem o aluno a dar significado a sua

aprendizagem. Atividade de leitura de textos pelo professor propicia ao aluno uma reflexão da leitura, cabe ao educador conversar sobre o texto antes e depois da leitura. Essas experiências vão motivar as crianças à leitura, criando expectativas e inserindo-as nas práticas sociais de escrita, estimulando o desenvolvimento das estratégias de leitura. São por meio dessas práticas que as crianças ampliam suas experiências de letramento. Assim, procuramos saber quais as estratégias que as professoras utilizam no processo de alfabetização e letramento.

Professora A: Estratégias pedagógicas com a utilização de materiais concretos (livros, revistas, alfabeto móvel, cartazes, rótulos) onde a criança perceba o código escrito e o reconheça no seu dia a dia.

Professora B: Uma das principais estratégias é o conhecimento sonoro de cada grafema e do conjunto de sons. A leitura de diversas fontes de textos é de suprema importância, fazer o indivíduo ter contato e acesso a todo tipo de fontes, dar oportunidade e facilita o processo de alfabetização.

Professora C: Leituras de cartazes, do alfabeto, formação de palavras com o alfabeto móvel, bingo de letras, ditado puxado, ditado de palavras, ditado recortado, escrita de palavras e de leitura de palavras e frases.

Professora D: No processo de alfabetização e letramento, utilizo o lúdico como uma das estratégias, mas uso muito leituras de notícias, receita de bolo, lista de compras, cartazes e contos para que eles possam despertar o interesse pela leitura e escrita e seus usos sociais.

As professoras revelam utilizar-se de diversas estratégias, como: cartazes, rótulos, receitas, livros, ditados, dentre outros. A professora C evidencia o predomínio do método sintético, tendo em vista a utilização de estratégias que partem das partes para o todo, adotando as letras como elementos mínimos da escrita.

A professora B demonstra predomínio do método fônico em seu processo de alfabetização, tendo em vista que privilegia as atividades de conhecimento sonoro de cada grafema e do conjunto de sons. A

ênfase deste método é na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Segundo Frade (2007), cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os métodos adotados precisam considerar a realidade e as necessidades dos alunos a fim de que atinjam seus resultados em conformidade com as singularidades de cada um. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985, p.18): “A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz dos métodos [...]”. Contudo, o foco da questão não é o melhor método, mas, sim, o que vai se adaptar a cada contexto específico, de maneira que o professor não fique preso a uma só concepção de alfabetização em detrimento das variadas possibilidades de mediar esse processo.

Para que o ocorra o desenvolvimento, é necessário realizar um trabalho constante, fazendo uso das mais variadas estratégias em sala de aula, a partir do material didático que se tem na escola e dos textos trazidos pelos alunos ou retirados do convívio normal em que professores e alunos estão inseridos. É fundamental o professor, em sua prática pedagógica, ensinar as estratégias de leitura aos alunos, pois com esse ensino eles aprendem a decodificar, compreender e interpretar com mais facilidade e de maneira adequada.

No contexto da alfabetização e letramento na Educação Infantil, o professor é muito importante, porém, em muitos casos, esse profissional nem sempre está habilitado para executar tal tarefa, pois muitos não obtiveram uma boa formação.

No ambiente escolar, o professor ainda vai se deparar com muitos desafios como, por exemplo, a falta de acompanhamento dos pais, a dificuldade de aprendizagem, o comportamento dos alunos, a falta de autonomia para planejar as suas aulas, os transtornos que alguns alunos apresentam e toda a burocracia que envolve o contexto escolar, por isso, que o profissional da educação tem que, cada vez mais, estar preparado para lidar com essas situações. Diante disso, procuramos saber quais as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho de alfabetização e letramento.

Professora A: Falta de apoio pedagógico (auxiliar) para melhor execução das atividades planejadas.

Professora B: Uma das maiores dificuldades é a falta de compromissos das famílias, sabemos que esse descompromisso é cultural, e como o professor/educador devemos contornar e fazer o papel da família, outro fator que é comum são os transtornos que acompanham as crianças.

Professora C: As grandes dificuldades são a falta de acompanhamento dos pais e algumas crianças terem dificuldade de aprendizagem.

Professora D: São muitas as dificuldades no trabalho de alfabetização e letramento, dentre eles, tem a indisciplina dos alunos, a falta de acompanhamento dos pais e os transtornos de aprendizagem que alguns alunos apresentam.

A professora A ressalta que a maior dificuldade é a falta de apoio pedagógico, como, por exemplo, não há uma auxiliar para lhe ajudar nas execuções das atividades planejadas. Já as professoras B, C e D relatam que são muitas as dificuldades, entre elas estão a falta de acompanhamento dos pais, as dificuldades de aprendizagem e a indisciplinas dos alunos. Segundo Garcia (1998), são muitas as dificuldades que permeiam o cotidiano escolar do professor alfabetizador. Nesse ambiente, ele se depara com muitos obstáculos que limitam o seu trabalho, como a pouca formação focada na alfabetização e letramento, a falta de participação dos pais, os transtornos que alguns alunos apresentam e o alto índice de indisciplina na sala de aula.

As professoras B, C e D foram unânimes em relação à falta de acompanhamento dos pais. Entendemos que a escola e a família devem trabalhar juntas, pois uma complementa a outra na formação social da criança. Se uma se omite, o processo de ensino e aprendizagem fica prejudicado. Portanto, é necessário que os pais se habituem a participar da vida escolar dos filhos. Para isso, uma alternativa viável seria a divisão de responsabilidades entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Aquino (1998) diz que escola e pais devem se relacionar de forma organizada, sendo, assim, possível cada um assumir seu respectivo

papel. Este relacionamento saudável leva os pais à compreensão do que é feito nas escolas, do trabalho durante o ano letivo.

Existem dificuldades na busca deste relacionamento. Estreitar laços entre escola e família acarreta mudanças nas atitudes de ambas as partes. Carvalho (2004) afirma que a maioria dos professores só tenta estabelecer contato com a família dos alunos quando estes apresentam dificuldades, indisciplina e problemas em relação à aprendizagem ou comportamento escolar.

Outra questão que as professoras pesquisadas relataram refere-se às dificuldades de aprendizagem que alguns alunos apresentam. Sobre esse assunto, Ciasca (2003) diz que os principais transtornos de aprendizagem encontrados na atualidade são: “[...] dislexia, disgrafia, e o TDAH”. Diante desses distúrbios apresentados, faz-se imprescindível o educador no processo de identificação, juntamente com a família, para o diagnóstico e acompanhamento dos problemas de aprendizagem na alfabetização. Sendo os educadores os sujeitos mais importantes no processo de identificação e na descoberta desses problemas. O papel do professor fundamenta-se em observar o aluno e auxiliar o seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, não rotulando o aluno, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades.

Já Alves (2002) conclui que a indisciplina dos alunos, em sala de aula, está ligada a vários fatores associados à prática pedagógica. Entre eles, as metodologias que subestimam a capacidade dos alunos; a cobrança em demasia de postura sentada; a inadequação do tempo para realização de atividades; a organização rigorosa do espaço escolar; a centralização na figura do professor e o uso frequente de sanções e ameaças visando o silêncio da classe.

Em conformidade com esses autores, não podemos trabalhar a indisciplina como um caso isolado, pois são vários fatores que levam à indisciplina. Os alunos rotulados como indisciplinados são os que demonstram uma insatisfação com as metodologias desenvolvidas que subestimam a capacidade destes educandos, seja por apresentar assuntos muito fáceis ou pouco interessantes.

No processo de alfabetização e letramento, uma das práticas mais importantes é a da leitura, a qual tem o propósito de levar o indivíduo a descobrir novos mundos, a interpretar a escrita de forma

sistematizada e conclusa. A leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o incentivo à leitura tem que acontecer desde a Educação Infantil. É nesse período que a criança começa a descobrir o mundo da imaginação. Nessa respectiva, a função do educador é despertar nas crianças o desejo pela leitura, para que elas vejam na literatura uma forma de aprender a ler e a escrever.

Considerações finais

Diante da pesquisa e dos estudos realizados, foi possível identificar desafios e dificuldades no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Mas, ao mesmo tempo, a pesquisa nos proporcionou muita aprendizagem e contribuição que servirão para a minha prática docente. Os desafios mostraram que a pesquisa realizada é constituída frente a muitos obstáculos, sendo assim, torna-se imprescindível o compromisso do educador com uma educação emancipadora do ser humano.

Vale ressaltar que as partícipes concebem a alfabetização como um ato de compreensão da língua escrita e que, apesar de apresentarem dificuldades para definir o termo letramento, elas dispõem de pontos de vista coerentes a respeito do seu conceito. No que se refere às práticas utilizadas pelas professoras no processo de alfabetização e letramento, elas afirmaram que fazem uso de diversas estratégias, como a utilização de cartazes, de rótulos, de receitas, de livros, de ditados, dentre outros, a partir de alguns métodos, como o sintético e o fônico, por exemplo.

Com base no exposto, podemos verificar que desenvolver o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil não é uma tarefa fácil, pois a formação de indivíduos autônomos e críticos requer o desenvolvimento de ações comunicativas, reflexivas e conscientes do que se adquire e se produz. Dentre as principais dificuldades relatadas pelas docentes, estão a falta de acompanhamento dos pais, as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina dos alunos.

Nesse sentido, a análise deste estudo demonstrou que parece razoável sugerir que a leitura e a escrita precisam ser pensadas dentro de um contexto de práticas discursivas orais e escritas ligadas ao

cotidiano das crianças, tendo em vista a necessidade de estímulo, desde muito cedo, para que se tornem leitoras e produtoras de texto.

A partir da concepção histórico-cultural, que fundamenta este estudo, é imprescindível compreender quem são essas crianças que estão inseridas nas salas de alfabetização da Educação Infantil, nesse momento histórico, quais os seus anseios, quais os hábitos e as práticas de leitura e de escrita cultivadas fora dos muros da escola, quais os saberes que elas já possuem, quais os papéis que o grupo sociocultural ao qual elas pertencem confere a essas práticas.

Contudo, faz-se necessário o entendimento sobre o contexto de produção e circulação desses atos comunicativos e principalmente a reflexão e a discussão sobre as perspectivas adotadas pela instituição escolar e pelos os professores, acerca da alfabetização e letramento na Educação Infantil.

A metodologia utilizada pelas professoras pesquisadas está embasada em um sistema de ensino adotado pelo município de Teresina para Educação Infantil. O sistema de ensino utiliza livros individuais de escrita e leituras e de artes. Ele traz uma abordagem sociointeracionista, onde o aluno aprende por meio da sua relação com o meio, na troca de conhecimento com seus pares, o que configura o processo de interação e mediação.

Nesse processo, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento. Outro ponto importante desta abordagem é o fato de que o conhecimento só será construído pelo aluno se este conhecimento tiver significado para ele, isto é, o conhecimento necessita ser contextualizado e partir do aluno, do que ele já sabe, com o objetivo de fazê-lo adquirir novos saberes, ou seja, explorar suas potencialidades e habilidades nas práticas sociais.

Referências

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.

ALVES, C. **(In)disciplina na escola**: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília: MEC, 1998b.

CARVALHO, M. E. P de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. **Revista Sinpro**, p. 1-104, 2003.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Infantil**. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1993.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 166.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem:** linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração de análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MONTE, J. B. **Psicologia II.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo: UNESP, 2000.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica editora, 2010. p. 124.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. **Rev. Bras. de Educação**, n. 25, p. 5-13, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128 p.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA DOCENTE

*Maria José Carvalho Silva
Maria Gessi-Leila Medeiros
Rejânia Rebêlo Lustosa*

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa que investigou a prática docente voltada para alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil, tendo em vista que um dos maiores desafios para a escola regular baseia-se nas possibilidades do educando e não nas suas limitações, exigindo mudanças na formação e na atualização dos recursos humanos. Essa perspectiva desafia o professor a se preocupar não somente com o que ensinar, mas por que ensinar, a quem ensinar e como se deve ensinar, compreendendo que, nesse processo, quem ensina está também incluído no processo de construção do conhecimento, numa dialética constante e ininterrupta.

Nesse sentido, a reconstrução do papel do educador é, portanto, algo que acontece coletivamente na prática em sala de aula e no

exercício da atuação cotidiana da instituição escolar. Sendo assim, o problema que orientou o referido estudo foi: Quais as dificuldades enfrentadas pelo educador no desenvolvimento da prática docente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Portanto, o presente trabalho apresentou como objetivo geral analisar as dificuldades enfrentadas pelos educadores em sala com alunos com TEA. E, como objetivos específicos: identificar as dificuldades vividas pelo educador; caracterizar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA; compreender os desafios que a educação inclusiva propõe ao educador.

Para alcançar os objetivos propostos, foi utilizada a pesquisa de campo, por meio da abordagem qualitativa, incluindo ainda concepções teóricas e o conjunto de técnicas que possibilitam a compreensão do fenômeno investigado. A amostra foi composta por cinco professores do Centro Municipal de Educação Infantil Tia Eutália, uma escola da rede pública municipal de Teresina - PI, localizada na zona Sudeste, bairro Dirceu Arcoverde II. Para manter o anonimato dos partícipes, eles foram denominados de Asperger, Rett, Tourett, X-frágil e Heller. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionário semiestruturado.

Para dialogar com esta temática, foram selecionadas algumas referências: Mantoan (1997), que analisa o processo de inclusão para além da simples inserção do aluno com necessidades especiais em sala de aula regular; Fonseca (1987), que defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso ao ensino; Padilha (2004), que assegura que o educador tem um papel fundamental no conjunto que movimenta todo o sistema educacional; destacando a importância de se analisar as concepções dos educadores, pois se sabe que eles constroem sentidos que retratam o seu modo de ser e de agir; dentre outros pesquisadores.

Diante do exposto, muitas inquietações nos remetem às questões que se referem à educação inclusiva no contexto escolar. Contudo, a preocupação que trazemos para este estudo é entender como o educador que atua numa sala regular se articula diante das dificuldades das ações pedagógicas para incluir um aluno com TEA.

Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil

Sabemos que a educação é um dos direitos garantidos a todos pela Constituição Federal brasileira. Quando imaginamos ou falamos sobre a inclusão não estamos nos referindo apenas a colocar alguém dentro de um ambiente ou espaço, mas de aproveitar e desenvolver todo o potencial deste indivíduo.

Incluir o aluno com autismo na escola não é só oferecer uma vaga, mas proporcionar oportunidades de desenvolvimento real. Sabemos que não só acontece com crianças com o autismo, mas com qualquer outra com deficiência. Além das barreiras do cotidiano, existe ainda o preconceito. Mesmo que o aluno com transtorno autista esteja matriculado na escola regular de ensino e que frequente as aulas regularmente, isso, por si só, não garante o seu desenvolvimento.

A Constituição Federal de 1998 assegura a todos, em seu Artigo 208, inciso III, de forma abrangente, o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 138). É fundamental que toda a escola esteja envolvida nesse processo de inclusão, do porteiro aos diretores. Que seja algo discutido vastamente e que todos se tornem participantes ativos, não somente o professor dentro da sala de aula.

Vários órgãos e projetos se mobilizam anualmente para que todos os direitos da pessoa com autismos sejam válidos. Em dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) consagrou o dia 02 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Autistas, pais, familiares, amigos, profissionais e instituições ligados à causa fazem campanhas de conscientização sobre o TEA, levando conhecimento à sociedade e estimulando as pessoas a refletirem sobre o tema.

O ingresso de uma criança autista em escola regular é um direito garantido por lei, como aponta o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata sobre a Educação Especial. A redação diz que ela deve visar à efetiva integração do estudante à vida em sociedade. Além da LDB, a Constituição Federal,

a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Viver sem Limites (Decreto 7.612/11) também asseguram o acesso à escola regular.

O cenário educacional brasileiro atual tem como mote principal o acesso, a permanência e o sucesso de toda criança na escola regular. Mantoan (2010, p. 54) afirma que a situação se concretiza como desafio, tendo em vista que a escola atual não é feita para todos.

Até agora, os sistemas de ensino têm lidado com a questão por meio de medidas facilitadoras, como cuidadores, professores de reforço e salas de aceleração, que não resolvem, muito menos atendem o desafio da inclusão. Pois qualificar uma escola para receber todas as crianças implica medidas de outra natureza, que visam reestruturar o ensino e suas práticas usuais e excludentes. Na inclusão, não é a criança que se adapta à escola, mas a escola que, para recebê-la, deve se transformar.

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico. Não se deve promover a substituição, quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor, avaliamos que não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo.

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. Nesse sentido, faz-se necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola, sugere Mantoan (2010). A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas, fazendo uma crítica aos métodos utilizados por alguns educadores diante dessas crianças.

Segundo a Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo segundo:

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

Nesse contexto, verificamos a necessidade de uma formação continuada que compreende e corresponsabilize esses educadores por meio de tal processo. Faz-se indispensável ouvir esses educadores, sentir suas experiências, suas dificuldades, preocupações e expectativas em relação à formação continuada, com o intuito de perceber suas perspectivas e horizontes quanto à inclusão. Essa é uma missão relevante para proporcionar, questionar e analisar questões que são latentes a esse processo.

A Educação Inclusiva deve, portanto, garantir, entre outros aspectos, que as crianças convivam desde a mais tenra infância umas com as outras, sem que haja discriminação ou segregação dos que apresentam alguma deficiência ou diferença. Mediante os apontamentos realizados, cabe ressaltar a extrema relevância das Instituições de Educação Infantil, pois percebemos que é nessa etapa que se possibilitam construções significativas e ativas de conhecimentos e socializações.

A escola e o professor diante da inclusão da criança autista

É direito de todas as crianças em idade escolar o acesso e a permanência no sistema de educação básica e também dever do Estado fornecer atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos afirmar, contudo, que geralmente a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dificilmente imita outras crianças, acontecendo isto apenas depois de começar a desenvolver a consciência dela mesma, ou seja, quando começa a perceber o efeito do ambiente em relação a suas próprias ações.

A inclusão de alunos com necessidades especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagens, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiência.

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é mais lento, porém gradativo, cabendo ao professor adaptar a sua metodologia e sua comunicação a cada aluno, independente da sua especialidade. Devem-se ter objetos específicos e conhecer também as possíveis possibilidades e habilidades do trabalho com crianças autistas. Ensinar coisas funcionais para a criança autista é primordial para um trabalho em que se deseja um retorno e a persistência é um grande aliado deste objetivo. Segundo Peeters (1998, p. 48):

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta.

Na atualidade, muito se fala em inclusão, porém, ainda é difícil abordar o tema quando se trata do aluno com autismo, pois incluir é inserir o aluno em um contexto diferente do que ele está adaptado no convívio familiar. Essas crianças apresentam comportamentos estereotipados (movimentos repetitivos), tornando-se estranhos e diferentes diante da sociedade que quase sempre discrimina. Segundo Cavalcanti (2006, p. 164): “O conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola. Atividades com esse propósito se encaixam no dia-a-dia dos professores e alunos e tendem a dar resultados em longo prazo”.

A ideia de educação inclusiva, colocada no Tratado da Guatemala, em 1991, e na Declaração de Salamanca, em 1994, afirma que todos os alunos devem ter a possibilidade de se juntar ao ensino regular, independente da sua deficiência. A escola, de acordo com essa proposta, deverá adaptar-se para atender às necessidades destes alunos inseridos nessas classes. Portanto, a educação inclusiva deverá ser posta em prática numa escola inclusiva que busque ações que favoreçam a integração e a opção por práticas heterogêneas.

O Ministério da Educação programou a política de inclusão que pressupõe a reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço democrático que acolha e garanta a

permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultura, étnica, de gênero ou em razão de deficiências e características pessoais.

Sendo assim, a escola se torna o espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento, expressam suas ideias livremente, participam das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Visão dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas: algumas análises

O indivíduo com TEA encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Para que a educação de crianças com o TEA tenha resultados proveitosos, faz-se necessário que a forma de ensinar seja preparada para lidar com a diversidade que há nas salas de aula a fim de acolher adequadamente as manifestações do transtorno. Ou seja, o educador deve estar preparado para manejar os recursos de que dispõe a escola, sua sala de recurso e o conhecimento adquirido em capacitação, para realizar a educação do indivíduo de forma que ele atinja a meta estabelecida. Seu papel é estimular a criança para a formação do conhecimento. Sendo assim, foi realizado o seguinte questionamento aos partícipes: Quais as maiores dificuldades que você observa na criança com TEA em sala de aula?

Asperger: Comportamento, socialização, atenção.

Rett: Estas crianças que estão em sala de aula na inclusão precisam de acompanhamento e recursos necessários para o aprendizado.

Tourette: Elas encontram professores que não estão capacitados pra atender este público. Além disso, elas apresentam sensibilidade ao barulho e dificuldade de concentração.

X-frágil: O Transtorno Espectro Autista é bastante diversificado, no entanto, percebemos algumas dificuldades, dentro do ambiente escolar, como: dificuldade de atenção e interação com os pares, movimentos repetitivos e aversão a toque.

Heller: Começa pela não qualificação dos professores para trabalhar com essas crianças, a grande quantidade de alunos na sala: falta de recursos.

Asperger, X-frágil e Tourett mencionam, como uma das maiores dificuldades, as questões relacionadas à socialização, ao comportamento e à atenção. De acordo com Klin e Cols (2003), esses fatores acarretam um comprometimento extenso e perdurável. Dessa forma, o quadro sintomático das capacidades sociais apresentado pelo indivíduo com o TEA está despersonificado do desenvolvimento considerado típico, pois ele não apresenta o mesmo tipo de interesse que os demais indivíduos da mesma faixa etária e interage apenas dentro de sua zona de interesse.

A pessoa com TEA, geralmente, pode ser inexpressiva ou apresentar expressões faciais inadequadas ao contexto; não compreende os limites pessoais, demonstrando dificuldade para desenvolver o freio inibitório; evita ou rechaça o contato físico, tendo ataques de ansiedade e dificuldade para compreender seus sentimentos e os alheios.

Silva (2012, p. 22) afirma que:

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico.

Já Rett ressalta que a escola deva ter como preceito fundamental uma educação igualitária, onde todos devem aprender, independente de suas limitações. Diante disso, podemos inferir que, para que a educação de crianças com o TEA obtenha resultados positivos, é preciso que haja mudanças na forma de ensinar, ou seja, é necessário um ensino compatível para lidar com as diferenças presentes em sala de aula. A autonomia deve ser a diretriz do educador, porém, para que essa finalidade seja alcançada, é preciso que o mundo para a criança autista seja sinalizado. E que essa sinalização atue como agente que

permita a interação do sujeito no meio ambiente de forma adequada e condizente com uma interação de qualidade e representativa, possibilitando a troca entre o sujeito e o ambiente. Nesse sentido, Stainback (1999, p. 25) afirma que: “[...] para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente”.

Heller diz saber que são gigantescos os desafios para que as intervenções e a educação de alunos com TEA sejam bem sucedidos, como para o manejo eficiente e compatível dos materiais para o seu desenvolvimento. Ensinar para inclusão social, fazendo uso de ferramentas pedagógicas da escola e acrescer a família, é consolidá-la como âmago básico das ações que incluem e oportunizam a cidadania. Afinal, os familiares de indivíduos com TEA são de grande importância para promover o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do afeto, pois é o núcleo familiar que pode, juntamente com os profissionais capacitados, estimular e interagir de maneira adequada, tanto em casa como na escola, para que o indivíduo tenha bons resultados no seu desenvolvimento. Sendo assim, a família deve trabalhar junto ao filho autista em parceria com os educadores, focando-se no desenvolvimento adequado da criança.

O fazer pedagógico deve propor o entrelace das relações sociais junto às estratégias de ensino no contexto da sala de aula regular. Neste espaço específico, faz-se necessário que o educador considere as particularidades dos alunos com TEA, uma vez que, ao tomar conhecimento dessa realidade, terá indicadores de como planejar e materializar práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem desse aluno no contexto da escola inclusiva. A prática pedagógica com o aluno com TEA exige do educador uma organização do seu trabalho. Desse modo, realizou-se a seguinte pergunta: As atividades propostas em sala de aula precisam ser adaptadas para essas crianças, pensando em suas dificuldades? Como isso é feito?

Asperger: Sim, a escola precisa de recursos que viabilizem a aprendizagem destes alunos.

Rett: Sim, inadequados pela falta de materiais para ajudá-los.

Tourette: Sim, pois são atividades complexas e essas crianças precisam de atividades mais simples; por exemplo, trabalhamos com a letra cursiva e eles não conseguem desenvolver essa habilidade.

X-frágil: Sim, pois cada criança tem suas especificidades e necessidades. Para isso, devíamos utilizar atividades adaptadas focadas no interesse de cada um.

Heller: Sim, dependendo do grau de autismo não apenas a de classe, mas também a de casas.

Os partícipes afirmam que é necessária a adaptação das atividades às especificidades dos alunos, é necessário possibilitar estímulos sensoriais e cognitivos aos educandos. Ainda que o espectro autístico demande cuidado para toda a vida, o derrotismo é o maior obstáculo para a aprendizagem. É primordial que a concepção de educação seja centrada prioritariamente no ser humano, não na patologia.

Segundo Freire (2004, p. 23), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que conotam, não se reduzem à condição do objeto um do outro”. O educador necessita aprender a familiarizar-se com o mundo autístico, pois o foco da educação deve estar no processo de ensino e aprendizagem e não nos resultados, pois nem sempre eles virão de maneira rápida e como esperamos.

Portanto, essa é uma reflexão sobre a necessidade de se ter uma organização docente nesse processo. A cada planejamento, a cada intervenção realizada, o educador deve buscar a autoavaliação, visto que ele precisa estar atento às peculiaridades de cada um de seus alunos. Isso se aplica aos alunos com deficiências mais evidentes; e perceber, acima de tudo, se as metas de aprendizagens desses discentes estão sendo alcançadas.

A partir dessa percepção inicial, o professor terá condições de indicar práticas de ensino que favoreçam a diversidade dentro de sala de aula. A construção de propostas inclusivas deve ser condizente com a realidade de cada criança em seu contexto escolar específico. Posteriormente, o professor deve estabelecer um viés de comunicação com a família a fim de identificar os interesses do seu aluno,

como também o que o deixa mais irritado ou insatisfeito. Assim, foi questionado aos partícipes acerca das estratégias e recursos direcionados aos processos de ensino de crianças com TEA. Vejamos suas respostas:

Asperger: Geralmente, **são os mesmos** para todas as crianças.

Rett: Os recursos utilizados são materiais doados, às vezes, pela própria família, objetos de encaixe e objetos de montagem e leitura e imagens, atividades de leitura e escrita feitos coletivamente.

Tourette: Na verdade, **não temos recursos e materiais exclusivos para atender essas crianças**. Nossas salas estão tão lotadas de crianças que, na maioria das vezes, deixamos à margem.

X-frágil: lápis com adaptação, tarefas que insurgem o conhecimento de cores, formas, números, letras, texturas e etc. "focar nos centros de interesse". Atividades motoras finas, atividades motora ampla, atividades de atenção.

Heller: O material proposto para a turma muitas vezes não é adequado para um aluno especial, como exemplos temos os livros didáticos, então usamos o mais indicado (atividades) e outros fazendo um caderno onde ele/ela irá fazer recortes colagem pinturas, escrever, colar e desenhar. Temos também lousa pequena, brinquedos de encaixe, massinhas, livros cujas imagens lhes chamam atenção. Tenho um aluno que adora ouvir músicas ver vídeo e usar o telefone celular.

Diante das falas dos professores Asperger, Rett, Tourett e Heller, fica nítido que eles vão ao encontro tão somente das abordagens educacionais baseadas apenas em conceitos científicos, demonstrando suas dificuldades em romper com as barreiras que se formam no contexto educacional.

Tourett afirma que é imensamente árduo atender crianças com TEA em sala de aula, onde se encontram várias crianças com diferentes níveis educacionais e também uma educação inclusiva insatisfatória. Vygotsky (2007) diz que é importante o entendimento dos processos mentais do indivíduo para delinear programas de tratamento educacional e desenvolver ao máximo as potencialidades

cognitivas. Nesse contexto, ocorrerão erros e acertos. Diante disso, o trabalho, por mais difícil que seja não será em vão.

O professor X-frágil estabelece que o material é um instrumento que estimula o aluno, dando a ele a oportunidade de aprimorar seu aprendizado, facilitando-o até alcançar concepções cognitivas e motoras elevadas. Vygotsky destaca-se também pelas contribuições de sua teoria com relação ao desenvolvimento e aprendizagem do homem, ao apresentar as “zonas de desenvolvimento”. Assegura que o desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos, ou seja, ao aprender em um contexto social específico, o indivíduo está se desenvolvendo. Partindo dessa concepção, ele afirma que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Diante de tantos teóricos e suas contribuições no processo histórico e evolutivo da educação na infância, conclui-se que os estudos com relação à educação, metodologias, recursos didáticos e pedagógicos não se esgotam apenas nestes teóricos. Portanto, vale salientar que é preciso haver um compromisso de toda equipe que compõe a instituição de ensino. Inicialmente, a escola como um todo se reúne para o acolhimento desse aluno, fazendo com que ele se sinta confortável neste espaço; em seguida, a estrutura interna de sala de aula exige a organização docente, ou seja, um educador sensível na identificação das limitações e, sobretudo, das potencialidades do sujeito.

Posteriormente, um preparo mais direcionado aos profissionais que trabalharão no acompanhamento direto desses alunos, para que estes compreendam a diferença de um atendimento especializado frente a um atendimento assistencialista para com o referido público. Com todos os desafios, há uma limitação das ações coletivas que são compromissadas com o atendimento individual do aluno. O professor com muitas atribuições tem dificuldades em cumprir seu papel. Essas dificuldades serão eliminadas com a vontade política de promover mudança, bem como com as transformações de ideias no âmbito administrativo e pedagógico. A começar pelo projeto político pedagógico que define as relações da escola com a clientela, os objetivos educacionais, as ações e práticas que serão adotados no

desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, questionou-se: O que pode ser feito para melhorar o processo de inclusão de alunos com TEA na sala de aula?

Asperger: Ter uma pessoa que esteja preparada para essas situações e exclusiva para a criança.

Rett: Deve existir um projeto que incentive os professores a se profissionalizarem na educação especial nas escolas regulares é muito difícil, pois apenas um professor não consegue acompanhar estes alunos especiais e os alunos regulares.

Tourett: Formação, capacitação para profissionais que assistem essas crianças. Suporte na estrutura, tanto em relação a materiais como ao ambiente (espaço).

X-frágil: Aperfeiçoamento do profissional, por meio de formação continuada gratuita para os professores e, ao mesmo tempo, se faz necessários acompanhantes individuais para os alunos.

Heller: Um dos grandes passos é a parceria do professor com o profissional de saúde e a própria família, o desenvolvimento da criança é percebido com clareza, o aluno é estimulado, entendido e interage mais com toda a turma, facilitando seu convívio social, que é de suma importância para o desenvolvimento.

Os docentes Asperger, Rett, Tourette, X-frágil destacam a importância da formação dos professores, bem como dos recursos pedagógicos que auxiliam na aquisição de conhecimento como estratégias de ensino. O professor é muito importante para o processo de aprendizagem do aluno, pois ele define objetivos específicos que são pré-requisitos no momento de identificar se houve alguma evolução.

Mantoan (2005) afirma que para se viver com uma proposta inclusiva, a escola e seu corpo docente devem se identificar com os princípios de educação especial e sua formação deve ser permanentemente atualizada para poder conhecer cada vez mais seus alunos e suas especificidades. Essa formação é, inicialmente, para o próprio educador, pois é por meio dela que ele vai melhorar sua prática. Ela pontua ainda que os educadores necessitam dominar

e conhecer as peculiaridades de seus alunos, vendo “o quê”, “como” e “para quê” se deve ensinar.

Portanto, ao educador sempre devem permanecer as concepções de que com a aplicação de estratégias adequadas, com a reflexão de sua prática pedagógica e com a busca contínua pelo aprendizado acerca do transtorno em questão será possível que a inclusão e o aprendizado do aluno com TEA aconteçam com qualidade e sucesso. O investimento na formação de professores se faz caminho para que a educação especial do aluno espectro seja realizada e garantida, subsidiando seu acesso e permanência na escola regular.

Heller considera que é necessário que haja uma equipe multidisciplinar na escola, destacando também a família como parceira fundamental para que aconteça um melhor processo de inclusão do aluno com TEA em sala de aula. O educador deve recorrer aos vários profissionais que atuam com a criança com TEA, para que juntos possam chegar aos objetivos esperados, garantir seu desenvolvimento e atender ao aluno TEA que possui grande complexidade em seu transtorno.

Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem, é necessário que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque também às necessidades da criança com autismo. Para Paulon, Freitas, Pinho (2005, p. 25-26), as escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. Assim, as equipes diretivas devem respeitar e garantir a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão.

Considerações finais

Esta pesquisa permitiu uma análise sobre as percepções dos professores sobre o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com o Espectro Autistas inseridas dentro da escola regular de ensino, permitindo-nos perceber se o educador está profissionalmente capacitado para saber interpretar e estimular a criança autista.

A partir das análises realizadas, verificamos que as maiores dificuldades estão relacionadas aos processos de socialização do aluno e à falta de capacitação dos educadores diante desse novo contexto educacional, bem como à falta de recursos pedagógicos para o desenvolvimento desses alunos. Infelizmente, observamos que todos os educadores aqui entrevistados não possuem uma especialização ou capacitação para atuar com crianças especiais. Salientamos que o entendimento acerca do tema Educação Especial, especificamente o Espectro Autista, facilitará o trabalho do professor em sala de aula e as habilidades adquiridas por essa criança no decorrer de sua vida escolar.

Percebemos que mesmo diante das singularidades e limitações, as crianças TEA aprendem com maior aptidão quando os professores fazem modificações que estimulam sua atenção. Por fim, os resultados mostraram que a formação de professores, quando auxiliada por boas práticas educativas adaptadas, pode propiciar um maior desenvolvimento educacional de alunos com TEA. Mas para que isso ocorra o professor deve ser flexível em sua prática e estar consciente de que cada criança com TEA aprende em seu tempo e que todas têm capacidade de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Identificamos que os novos desafios são imensos, mas acreditamos que por meio das metodologias, planos bem elaborados, o entendimento do que é o autismo, o educador consciente e comprometido com a prática educacional será capaz de responder às necessidades da criança, ofertando oportunidades.

As aflições e inseguranças relatadas pelos profissionais da pesquisa tendem a ser as mesmas de tantos outros educadores que lidam com diferentes deficiências no cotidiano. Isso reflete as falhas de um sistema educacional marcado pela tendência a excluir todo aquele que é diferente dos padrões típicos, e que, apesar de todos esses obstáculos, tem caminhado para se libertar dessas tendências discriminatórias. As intenções inclusivas indicam o interesse em conhecer o outro, em se aproximar e desfrutar da riqueza da diversidade. Então, apesar do longo caminho a ser trilhado, da necessidade de formação e de revisão dos conceitos e ações, das lacunas a serem preenchidas, a inclusão do autista pode se tornar

uma realidade desde que se exalte e se tenha sempre o foco nas possibilidades do aluno, visando sempre seu desenvolvimento pleno.

De acordo com esta pesquisa, verificamos o que os professores entendiam acerca de inclusão e foram satisfatórias as suas compreensões diante do tema. Incluir vai muito além de apenas colocar uma criança especial dentro da sala de aula comum, mas acolhê-la e acreditar em todo o seu potencial.

O ponto de partida dessas estratégias é a mediação no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do senso crítico e criativo no planejamento e nas práticas pedagógicas. Em linhas gerais, constatamos que as escolas ainda possuem muitas fragilidades no que diz respeito às práticas pedagógicas direcionadas às crianças com TEA. A partir dessa realidade, sugerimos investigações de natureza interventiva acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

Estudar essa temática foi um momento de grande aprendizado nesse período de formação, pois despertou uma grande inquietação por conhecer a necessidade de maior atenção voltada às pessoas com autismo na nossa sociedade. Ainda há muito a ser pensado, especialmente no que diz respeito ao verdadeiro papel do professor para um trabalho de qualidade com alunos autistas. Existem muitas possibilidades da permanência de estudos nessa área, com vistas a desencadear outras descobertas e trazer muitas contribuições que possam dar ainda mais visibilidade a esse trabalho.

Referências

BEREOHFF, A. M. P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991.

BIANCHETTI, L. Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, p. 61-75, 2001.

BRASIL. Câmara técnica. **Autismo e outras Psicoses Infanto-Juvenis**: Resultados da Sistematização dos Trabalhos. Brasília, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAVALCANTE, M. Inclusão: A sociedade em busca de mais tolerância. **Nova Escola**, São Paulo, n. 196, p. 164, out. 2006.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. Bauru, 2007.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. São Paulo: Moderna, 2001.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A Proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**.

Dossiê Temático. Currículo e Prática Pedagógica. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16 p. 35-59, jan./jun. 2014.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo**: guia prático. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2004.

MELO, S. C. de; LIRA, S. M. de.; FACION, J. R. Políticas inclusivas: possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010.

MOREIRA, J.; BASILIO, A. **Autismo e escola**: os desafios e a necessidade da inclusão. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopolitcadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

PEETERS, Theo, **Autismo**: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1998.

RICHARDSON, R. (Org.). **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

SCHWARTZMAN, J. S. **Integração**: do que e de quem estamos falando. São Paulo/SP: Mennon Ed. Senae, 1997.

_____. Síndrome de Asperger. In: GAUDERER, C. (Org.). **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: A constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, jul. 2003.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

*Samara Lopes da Silva
Maria Gessi-Leila Medeiros*

Introdução

A educação infantil é o início da vida educacional de muitas crianças, por meio da qual os educandos se deparam com muitos desafios e descobertas, ou seja, é por intermédio dela que os discentes, em tese, alcançam a base para conhecer um mundo diferente e desconhecido. É fundamentado nessa concepção que este estudo apresenta as perspectivas e as análises de uma pesquisa que versa sobre os desafios da prática docente no processo de alfabetização na educação infantil.

Podemos observar o processo de alfabetização na educação infantil a partir das seguintes questões: Quais as concepções dos professores acerca da alfabetização na educação infantil? Quais as principais necessidades da alfabetização na educação infantil? Quais os desafios da prática docente alfabetizadora na educação infantil? Nesse sentido, a pesquisa partiu do seguinte problema: como se desenvolve a alfabetização e o letramento na educação infantil? Com isso, foi definido como objetivo geral analisar como se desenvolve a alfabetização na educação infantil. E especificamente: caracterizar

as concepções dos professores acerca da alfabetização na educação infantil; identificar os principais métodos de alfabetização utilizados pelos professores; e investigar os desafios da prática docente alfabetizadora.

Foram utilizadas como fundamentação teórica as concepções dos seguintes autores: Brandão (1981), que aborda o método de Paulo Freire sobre a alfabetização; Ferreiro (1995), que relata como ocorre o processo de alfabetização; Soares (2000), que discorre sobre a alfabetização como um processo de ensino; Tfouni (1997), que retrata o processo de escrita e de alfabetização na perspectiva do letramento. Também foram mencionados, no decorrer do trabalho, pesquisadores que falam sobre o desempenho das crianças no processo de ensino e aprendizagem, bem como autores de se debruçam sobre metodologias aplicadas à pesquisa.

Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo utilizou a pesquisa de campo, a partir da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento para a coleta de dados o questionário semiestruturado, aplicado com cinco professores da educação infantil. O campo de pesquisa situou-se em uma escola municipal do ensino infantil da zona Leste de Teresina: CMEI Tia Fanny.

A Alfabetização na Educação Infantil

Segundo Didonet (2000, p. 16), a LDB, ao declarar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, “[...] não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional”, concedendo-lhe maior importância.

Em 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) surge como importante contribuição ao trabalho docente. Este documento está dividido em três volumes, sendo: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. No terceiro volume, no meio dos eixos, encontram-se a Linguagem Oral e Escrita.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 108), “[...] a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais”. Entendendo a linguagem como

importante componente na formação do sujeito e de seu contato social, faz-se relevante o argumento sobre a relação entre a linguagem e o crescimento infantil, dentre outros aspectos que envolvem na comunicação humana e no método de construção da linguagem escrita e oral das crianças.

Tais tópicos podem ser alcançados no espaço escolar se os acontecimentos dialógicos obtiverem maior atenção e conseguirem ser invadidos como espaço de construção de conhecimento essencial ao desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento das habilidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com entendimento, em circunstâncias diferentes dos familiares, caracteriza-se como posição na Educação Infantil, contudo, não acontecem facilmente. Elas necessitam ser ensinadas minuciosamente. Em razão disso, o trabalho na educação infantil deve favorecer o desempenho e o raciocínio dos alunos sobre as diferentes capacidades da língua, nas práticas de leitura e escrita, fala e percepção o que denominamos alfabetização e letramento.

Essa correlação foi um dos aspectos pesquisados por Vygotsky (1998), cujos estudos, com as finalidades psicológicas relevantes, afirmam que o desenvolvimento, o conhecimento e o ensino são procedimentos inter-relacionados. Por ser capacitado a desenvolver as habilidades de abstração e intermediação, o homem dá uma mudança qualitativa em seu crescimento, que se compreende no desempenho e no crescimento da linguagem. Vygotsky destaca a ligação entre pensamento e linguagem no crescimento humano e esclarece que:

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

Nessa perspectiva, desde a definição e interiorização dos procedimentos interpessoais e da modificação destes em intrapessoais, o individuo aumenta historicamente sua compreensão e é capaz de fazer “[...] uso da memória, da atenção, da imaginação e da representação desencadeadoras dos níveis mais sofisticados da

abstração” (ARAÚJO, 1997, p. 25), sendo designados por Vygotsky de finalidades psicológicas superiores. Dessa forma, passa da comunicação de descanso emocional e da inteligência, utilização de instrumentos próximos, perceptível, palpáveis com uso rápido para uma compreensão verbal e uma linguagem coerente que proporcionam ao ser humano fazer uso de utensílio não só concreto, mas mentalmente, abstratamente sem que esteja próximo no momento do uso do instrumento.

Entretanto, as evidências de estudos acerca do conhecimento entre linguagem e educação infantil, a discordância sobre a indagação acerca da alfabetização e letramento na pré-escola ainda é assistida por dúvidas, indecisões para as quais poucos educadores, que fazem parte deste nível, conseguem conduzir respostas e orientar os rumos do método educativo das crianças que a acompanham. O andamento da leitura e escrita não se refere apenas à fixação de grafemas e fonemas. Este vai mais adiante, pois é um processo gradativo, onde as crianças alcançam a escrita padrão de forma natural e não por meio de exercícios de escrita contínuos e fora do contexto.

Propiciar esta mudança de linguagem oral e escrita e fazer com que ela se fortaleça na alfabetização das crianças de forma fundamentada ainda é uma incitação na Educação no Brasil, que procura, no momento, garantir a alfabetização na idade certa. Proporcionar a entrada da criança na educação infantil corresponde a uma distinção de situações e de instrumentos que promovem os primeiros contatos com o mundo letrado, aumentando seu desempenho e a finalidade social da leitura e da escrita.

O controle da língua, oral e escrita, é indispensável para a participação comunicativa efetiva, pois é por meio dela que o homem se expressa, tem acesso à informação, exprime e defende pontos de vista, distribui ou constrói visões de mundo, e conhecimento.

No que se refere às orientações e discussões realizadas em relação às novas concepções de educar, a partir da década de 1980, a instituição escolar e os procedimentos realizados em sala de aula tiveram o propósito de atender à compreensão da alfabetização, provinda, não só da fácil decodificação dos signos e decifração das palavras, mas da utilidade de letramento dos alunos. Segundo afirma Magda Soares (2000, p. 42), letramento é:

[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições [...]. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.

Brandão e Rosa (2010, p. 8) apontam que ler e escrever, na atualidade, representam um patrimônio cultural que deve ser garantido a todos. Considerando, portanto, que na rotina das pessoas está presente a cultura letrada, ainda que de forma diversa, a leitura e a escrita também importam às crianças de seis anos. Segundo as autoras, o ambiente institucional da educação infantil deve “[...] dar subsídios para que o leitor possa caminhar na direção de novas práticas que integrem, desde cedo, o letramento e a alfabetização”.

Nessa situação, compreendemos que existe relação entre a educação infantil e os processos de alfabetização e letramento. Essa relação deve-se ao entendimento de que a educação infantil deve ampliar “[...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1986, p. 35).

Compete-lhes, em todas as situações, provocar, brincar, rir, apoiar, acolher, estabelecer limites, consolar, observar, estimular, desafiar a curiosidade e a criatividade, distinguir conquistas individuais e coletivas, proporcionar autonomia, comprometimento e solidariedade. Contudo, apesar da lei reforçar a especificidade de intencionalidade que deve revestir a ocupação dos profissionais comprometidos com a educação das crianças, principalmente a do professor, não lhe cabe, acompanhar todas estas atividades próprias à educação das crianças, nem concentrá-las na sua pessoa, mas envolvê-las, investigando a linguagem oral e escrita e suas inúmeras oportunidades.

Desafios da prática docente alfabetizadora

Para analisar as práticas de professores da pré-escola, em torno dos recursos de alfabetização na educação infantil, consideramos os processos de subjetivação que constituem o docente. Tornar-se professor implica um método de subjetivação, ou seja, de instituir-se subjetivamente enquanto ser histórico e comunicativo, participante, fornecedor de conceitos e significados em relação às experiências pessoais e sociais.

Assim, a subjetividade é processual, histórica e dialética, na medida em que se constitui nas relações que o sujeito estabelece ao longo de sua história, dos sentidos que constrói, dos afetos gerados na relação com o outro, sendo constituída e também constituindo o grupo social (GONZÁLES REY, 2003).

Para averiguar as habilidades pedagógicas de professores da Educação Infantil, torna-se fundamental ultrapassar a linearidade mecânica aplicada frente ao conhecimento teórico e ao conhecimento prático. Nesse ponto de vista, é importante romper com a divisão teoria/prática e tratar as práticas como fonte de recursos intelectuais que contribuem para a ação docente em momentos da prática pedagógica, compreendendo que “[...] a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber científico” (PIMENTA, 2011, p. 42).

Ao considerar as relações entre teoria/prática, partimos da suposição de que o método pelo qual a pessoa compreende um determinado método (alfabetizar, letrar, ler, escrever, cuidar, educar, ensinar, aprender etc.) desempenha influência nas formas de agir quando o método for ligado à prática, em situações reais de vida.

Nessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas são reveladoras de opiniões, pois quanto à expressão “prática pedagógica na Educação Infantil”, utilizamos com base no conceito elaborado por Barbosa, Alves e Martins (2010, p. 1), que a compreende como:

Atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a seis anos. A prática pedagógica

é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural.

Entretanto, ainda predomina um entendimento de que o discurso do professor não é fundamentado ou, ainda, a situação de que, nas pesquisas de campo com professores, não basta perceber o que diz respeito às coisas; é necessário demonstrar na prática, uma vez que a linguagem apresenta uma personalidade subjetiva. É necessário comprovar se ele “cumpre o que promete”. Contudo, argumentamos a ideia de que não podemos dissolver esses dois elementos, a entender, as concepções e as práticas.

Nesse sentido, Sacristán (1998) destaca que a prática educativa está introduzida no campo institucional e a ação pedagógica está ligada à parcialidade do professor, parcialidade essa que é constituída na medida sócio-individual e que relata àquilo que ele acredita, defende e nem sempre demonstra em sua prática, provavelmente em atributo da própria sistematização da instituição escolar e ressignificações do seu trabalho.

Uma pessoa letrada, segundo Girão e Brandão (2011), seja o professor ou pessoas da família, pode determinar uma ligação entre a criança e a escrita de forma mais intensa, ele pode servir de mensageiro no fato de responder às curiosidades das crianças em conexão ao que está escrito nos instrumentos a sua volta. Ressaltam a importância de elaborar textos na educação infantil, de forma a colaborar para o processo de alfabetização:

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma. (GIRÃO; BRANDÃO, 2011, p. 123).

Podemos inferir dessas considerações que, para colaborar com o processo de adaptação da escrita, é essencial sugerir atividades que estimulem a interação das crianças com os procedimentos de leitura e de escrita “[...] através de oportunidades que emergem das necessidades do ambiente escolar ou mesmo das que são criadas pela professora” (GIRÃO; BRANDÃO, 2011, p. 125). Esses trabalhos podem ser produzidos pela própria criança, permitindo que ela escreva da forma que compreende, sozinha, em duplas ou no coletivo, ou, do mesmo modo, a professora pode ser a escrevente da produção oral realizada pela criança.

As práticas de alfabetização na educação infantil: análise dos dados

A alfabetização alcança, no transcorrer dos anos iniciais, um processo de superação da codificação e decodificação, resultando no procedimento de alfabetizar letrado, isto é, a criança consegue ler e interpretar, com base em inúmeros tipos de símbolos escritos utilizados em nossa sociedade – “leitura de mundo”. Mas é importante salientar que cada professor, de acordo com sua formação e com sua realidade, tem um “olhar” próprio sobre a forma de alfabetização e o modo de elaboração de atividades propostas aos alunos no transcorrer de suas ações em sala de aula.

Ferreiro (2000) opõe-se ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de codificar e decodificar a língua escrita, em que o professor é o detentor do conhecimento. Na perspectiva da autora, tem-se um conceito de alfabetização que a considera como o processo de aprendizagem da língua escrita por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito que quer conhecer. Assim, a alfabetização é uma prática social que não se desenvolve por meio de assimilação pacífica por parte das crianças, mas que estas participem da produção do conhecimento.

Dessa forma, é imprescindível conhecer as concepções de alfabetização que orientam as práticas dos professores a fim de desvelarem-se os paradigmas que ancoram suas concepções e orientam seus fazeres na Educação Infantil. Nesse sentido, perguntamos às professoras: qual sua concepção acerca da alfabetização na educação infantil?

Professora 1 – Depende das instituições.

Professora 2 – É de fundamental importância para dar subsídios para os alunos prosseguirem seus estudos nas séries posteriores e na vida social deles.

Professora 3 – A educação infantil na atualidade se torna uma etapa da educação, onde para a criança é importante o seu desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo.

Professora 4 – Alfabetizar vai além de tornar a criança capaz de ler e escrever. É preciso envolver práticas sociais de leitura e escrita de modo que as crianças aprendam fazer o uso dela (letramento).

Professora 5 – Alfabetizar na educação infantil é a aquisição da escrita.

Podemos observar as respostas das professoras e verificar que não existe convergência em relação ao conceito de alfabetização na educação infantil. Elas falam sobre o assunto de forma ampla e sem coerência. A professora 1 responde de forma evasiva sobre a concepção de alfabetização, referindo-se às instituições de ensino, sem acrescentar subsídios que fundamentem o tema. A professora 2 acredita que, tanto para o processo educativo quanto para a vida social dos alunos, é de fundamental importância que eles consigam prosseguir nos estudos até chegarem às séries mais avançadas, por meio de uma base consistente adquirida nos anos iniciais. Já a professora 3 acredita que a educação infantil é uma etapa em que as crianças conseguem desenvolver os aspectos psicomotor, cognitivo e social. E a professora 4 declara que alfabetizar vai além de tornar a criança apta a ler e a escrever, tendo em vista a necessidade de envolver práticas sociais de leitura e escrita de modo que as crianças aprendam a fazer. E a professora 5 fala sobre a alfabetização como aquisição da escrita.

Esse entendimento sobre a educação infantil que a professora 3 menciona, ao declarar que se trata da etapa inicial para o desenvolvimento da criança, está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, art. 29: “[...] a educação infantil é a primeira fase da Educação Básica e tem como

objetivo o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, lingüístico e social”, de forma a complementar a ação da família e da comunidade. Dessa forma, a escola tem que intermediar, conforme a lei, o acesso à língua e a escrita. Assim sendo, trata-se de um grande estímulo para os professores discernirem modos produtivos de potencialização desse processo, a fim de assegurar a criatividade e a ludicidade nessa etapa da educação, colaborando para uma educação integral e possibilitando o desenvolvimento da criança em suas inúmeras dimensões, percebendo que a alfabetização é processual.

Como diz Soares, codificar e decodificar a língua escrita são insatisfatórios para experienciar de forma eficaz às possibilidades da escrita nos processos do meio social. Ou seja, é fundamental letrar-se, é preciso dominar não só a leitura, mas também a escrita, tornando-se apto a enfrentar livremente os usos frequentes da leitura e da escrita em situações variadas. Assim, é possível dizer que ser alfabetizado não significa ser letrado e vice-versa.

A professora 5 não consegue explicar claramente a sua concepção de alfabetização na educação infantil, considerando apenas como uma aquisição da escrita. Nesse sentido, Tfouni (2004, p. 9) estabelece que “[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

No entanto, uma prática continuada, mecânica, não contribui para esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática possibilite ao professor a percepção dos problemas existentes e a forma de resolvê-los. Para tanto, é necessário que seja uma prática coletiva, uma prática construída juntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola. Considerando a referida concepção, lançamos a seguinte indagação: como é desenvolvida a sua prática docente relacionada à alfabetização na educação infantil?

Professora 1 – Através de recursos audiovisuais e pedagógicos.

Professora 2 – Interação diária entre professora e alunos, aplicação de tarefas, brincadeiras educativas, leituras de histórias infantis.

Professora 3 – Estou utilizando o método fônico que possibilita estudar letras, sílabas, palavras, grafemas e fonemas.

Professora 4 – Busco trabalhar de maneira lúdica para que a criança possa aprender brincando, possibilitando o convívio com práticas onde o ler e escrever estejam presentes, de forma que os alunos participem dessa prática.

Professora 5 – Por meio de planejamento semanal e temático, confecção dos recursos: roda de conversa, apresentação e leitura das letras e seus sons, contação de histórias, atividades de reforço em casa.

A professora 1 não especifica sobre a prática docente na educação infantil, só diz que se dá por meio de recursos audiovisuais e pedagógicos. Já as professoras 2 e 4 ressaltam a interação diária entre alunos e professores, a partir da aplicação de tarefas, das brincadeiras educativas, fomentando, desse modo, a aprendizagem por meio de atividade envolvendo a lúdico, bem como a vivência de práticas de leitura e de escrita presentes no cotidiano dos discentes. A professora 3 fala menciona o método fônico, o qual possibilita o estudo das letras, sílabas, palavras, grafemas e fonemas. A professora 5 destaca o planejamento semanal e temático, a partir de recursos como rodas de conversa, contação de histórias e atividades de reforço para casa. A professora 1 fala da importância dos recursos audiovisuais e pedagógicos para a prática docente na educação infantil. Para Gomes (2004, p. 146):

Como expressão de significados, que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade.

Portanto, sabe-se que a ludicidade é importante em qualquer idade, não podendo ser observada apenas como diversão. O desenvolvimento da postura lúdica simplifica a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, favorecendo a saúde mental, além disso, estimula a criatividade, simplifica a comunicação, a expressão e a construção do conhecimento.

No entanto, para isso acontecer de fato, os professores precisam estar preparados para lidar com os acontecimentos do seu cotidiano, melhorando o seu desempenho em sala de aula para alcançar, da melhor forma possível, métodos que favoreçam a aprendizagem das crianças. No que se refere a métodos, destacamos o que Pardo e Carvalho (1988, p. 67) dizem acerca da psicomotricidade como método de educação integral:

[...] significa que o desenvolvimento físico-intelectual e emocional é interdependente, e que o educador deve estar atento, de modo a programar as atividades educacionais, permitindo assim, um desenvolvimento harmonioso. (PARDO; CARVALHO, 1988, p. 67).

Desse modo, podemos analisar a psicomotricidade como um método de educação integral, o qual mantém características de interdependência no que diz respeito ao desenvolvimento físico-intelectual e emocional, devendo o educador estar atento à programação das atividades educacionais, permitindo um desenvolvimento significativo às crianças na educação infantil. Com isso, perguntamos às professoras: quais os principais métodos de alfabetização utilizados na educação infantil?

Professora 1 – São os métodos: analítico, sintético e fônico.

Professora 2 – Método sintético, método analítico, método alfabético, método fônico.

Professora 3 – Hoje um método muito utilizado no início da alfabetização é o ditado porque identifica o nível que a criança está. Muitas escolas utilizam. Foi criado pela Maria Montessori. Os níveis silábicos. Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e

alfabético. E o ditado, apesar de ser um método antigo, identifica em que estágio de leitura e escrita a criança está. Outro método interessante é o estudo de palavras e leitura de textos variados.

Professora 4 – Método fônico, método sintético e métodos alfabéticos ou soletração, entre outros.

Professora 5 – Os principais métodos utilizados são por repetição e fixação (usando sempre o lúdico), leitura do alfabeto e numerais, diariamente; escolher uma letra semanalmente e trabalhar, envolvendo elementos do seu dia a dia; trabalhar a escrita do nome diariamente; trabalhar palavras dentro do contexto da semana, destacando letra inicial e final.

As professoras 1, 2 e 4 falam praticamente a mesma coisa sobre os métodos de alfabetização utilizados na educação infantil, com destaque para os métodos sintético, analítico, alfabético e fônico, no entanto, elas não os especificam. A professora 3 ressalta a prática do ditado, afirmando que este ainda é muito utilizado no processo de ensino e aprendizagem e que ele ajuda a identificar o nível em que a criança se encontra. Além disso, a professora ainda assegura que a prática de estudo de texto e de palavras variadas ajudam as crianças a se apropriarem mais rápido do conhecimento, assimilando o que o professor está propondo com o ensino.

Já a professora 5 anuncia que utiliza o método da repetição e da fixação, citando também o uso da ludicidade, a partir de leituras do alfabeto e de numerais, escolhendo uma letra por semana para trabalhar, envolvendo elementos do dia a dia, com base na escrita do nome diariamente, trabalhando ainda palavras dentro do contexto da semana, com destaque para a letra inicial e final. A partir do que foi relatado pelas professoras, fica evidente o predomínio de métodos tradicionais no exercício da docência na educação infantil. Nesse sentido, Cocco e Hailer (1996, p. 19) estabelecem que:

A alfabetização trabalhada no chamado “método tradicional” tem como ponto de sustentação uma sistematização a priori e um material – a cartilha – que desenvolve um método (global, silábico, fonético, etc.). O processo é organizado pelo professor, pelo adulto. O que geralmente ocorre, então, é o uso de uma linguagem padronizada e irreal. Esse fato, associado a uma ênfase

excessiva no treino da ortografia e da gramática desenvolvida nas séries do Ensino Fundamental, leva a criança a acreditar que a linguagem da escola é diferente da linguagem cotidiana, viva e real.

Com base nesse entendimento, inferimos que a alfabetização não se define apenas nos métodos, de codificação ou decodificação das palavras, mas no desenvolvimento de habilidades para compreender e realizar, construir novos caminhos para conquistar saberes, estimulando as crianças a se apropriarem das linguagens que se constituem em âmbito social, mostrando a diferença da língua no seu cotidiano. Assim, as crianças vão perceber o modo como o professor ensina, não somente por meio da ortografia e da gramática de forma isolada, mas por meio de contextos produtivos produzidos criativamente, de modo eficaz e significativo, a partir do mundo real no qual a criança está inserida.

Portanto, esses métodos precisam ser bem analisados e debatidos para que ocorra um entendimento adequado, principalmente porque estão diretamente relacionados à prática dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, perguntamos sobre os desafios da prática docente alfabetizadora na educação infantil.

Professora 1 – O maior desafio na prática docente alfabetizadora é atender às necessidades de cada criança, pois trabalhamos com salas heterogêneas, e o docente tem que encontrar um método que atenda cada um de forma generalizada, para não atrapalhar o desenvolvimento do grupo.

Professora 2 – A pouca formação focada na alfabetização, a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos e o alto índice de indisciplina presente na sala de aula.

Professora 3 – É sempre um desafio porque quando as crianças vêm de um universo onde não tem contato com a leitura e a escrita o professor tem dificuldades de trabalhar com essas crianças as práticas de leitura e escrita. Torna-se um desafio.

Professora 4 – A falta de recursos como: histórias, livros e biblioteca, ou seja, um ambiente adequado que estimule o contato lúdico dos alunos com o processo de escrita e letramento e o de escrita.

Professora 5 – Maior dificuldade é equilibrar os três eixos da educação infantil (educar, cuidar, brincar) de maneira a não permitir que um deles se sobressaia e atrapalhe na aprendizagem das crianças. Existem várias outras dificuldades como a falta de recursos; negligência dos pais; negligência do governo; descasos com as crianças especiais e etc.

A professora 1 diz que o maior desafio da prática docente alfabetizadora é atender às necessidades das crianças, pois ela trabalha com salas heterogêneas, procurando atender cada criança de forma ampla, sem prejudicar o desenvolvimento do grupo. A professora 2 fala pouco sobre a formação focada na alfabetização, ela enfatiza dois aspectos: a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos e o alto índice de indisciplina presente na sala de aula. A professora 3 observa que é um desafio para o docente desenvolver práticas de leitura e de escrita, principalmente quando as crianças vêm de um ambiente que não prioriza a produção dessas habilidades. A professora 4 relata que a falta de biblioteca na escola e de recursos didáticos comprometem o estímulo dos alunos no processo inicial de apropriação da leitura e da escrita. Já a professora 5 fala da dificuldade de equilibrar os três eixos da educação infantil que são educar, cuidar, brincar, de maneira a não permitir que um deles se sobreponha aos demais, atrapalhando a aprendizagem das crianças, ressalta também a negligência dos pais, do governo e os descasos com as crianças especiais.

A partir da análise das práticas docentes das partícipes desta pesquisa, podemos inferir que a educação infantil pode se constituir como um importante universo educativo, em que o processo de ensino e aprendizagem represente o eixo articulador do trabalho pedagógico. No entanto, é necessário que haja uma reestruturação pedagógica das instituições de educação infantil, de modo que elas possam ser compreendidas como espaços de construção de conhecimento, pautados pelo planejamento de conteúdos e de procedimentos pedagógicos compatíveis com a faixa etária das crianças, rompendo com um paradigma de ensino conteudista, marcado pela fragmentação e pela memorização, com ênfase em métodos tradicionais que desconsideram as ricas possibilidades de saberes contextualizados e articulados com o mundo real e criativo dos educandos.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou conhecer como se desenvolve a alfabetização na educação infantil, quais os seus desafios e o que está sendo produzido pelos professores, por meio de suas práticas docentes, para melhorar esse processo, e para, conseqüentemente, favorecer um ensino de qualidade para as crianças.

Ao analisar a prática alfabetizadora das partícipes, ficou constatado que elas enfrentam muitas dificuldades para desenvolver um bom trabalho na rede pública de ensino, em razão da falta de recursos e, muitas vezes, em razão da inadequação da estrutura do ambiente escolar, comprometendo o desempenho da equipe que compõe a escola.

Quanto às estratégias didático-pedagógicas, as professoras demonstraram ter ciência dos caminhos que as crianças percorrem durante o processo de aprendizagem, bem como das suas necessidades e das intervenções que podem promover o desenvolvimento do grupo. Por outro lado, ao analisarmos o trabalho pedagógico desenvolvido por elas, fica nítido que a prática docente está fundamentada em métodos tradicionais de ensino, ou seja, não foram apresentadas situações que estimulem à reflexão do aluno sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Os mecanismos utilizados para a apropriação da língua escrita revelaram que as crianças eram conduzidas por meio de procedimentos que privilegiavam a memorização, a partir do reconhecimento de letras, de sílabas e de palavras, com favorecimento apenas da coordenação motora e da aprendizagem por meio da repetição.

Para mudar essa realidade, é indispensável que o professor apresente ao educando um universo rico de possibilidades, proporcionando à criança do ensino infantil um mundo letrado, pois, na atualidade, não é mais possível um ensino com o objetivo único de alfabetizar a criança, é necessário alcançar o letramento para que o discente possa utilizar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades e as demandas sociais.

É indispensável ainda que haja mudanças nas estruturas das escolas, não apenas relacionadas aos espaços físicos, mas também aos recursos pedagógicos. Além disso, é preciso investir na formação

continuada dos professores para que eles tenham condições de trabalhar de forma construtiva com as crianças, melhorando, sobretudo, a qualidade do ensino infantil.

No decorrer deste estudo, foi possível verificar que, quando a linguagem é pautada como elemento essencial na educação infantil, este espaço pode propiciar a garantia da construção e edificação de conhecimentos e de saberes que asseguram o funcionamento do sistema de escrita, por meio da realização de ações e de procedimentos que possibilitem à criança experiências de reflexão sobre a escrita alfabética.

No entanto, para se alcançar essa perspectiva de educação, é necessário romper com as práticas de ensino centradas na fragmentação, na memorização e na reprodução de correspondências grafofônicas. Portanto, a educação Infantil pode – e deve – ser um lugar de construção de experiências, de vivências e de aprendizagens significativas, com objetivos bem definidos, possibilitando, com isso, a promoção e o desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias à produção de conhecimentos e de saberes imprescindíveis à socialização e integração à sociedade.

Referências

ARAÚJO, M. D. de. **O adolescente e a leitura**. 1997. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Feral do Rio Grande do Norte, 1997.

AZENHA, M. da G. **Imagens e Letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 2006.

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 3. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1998.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 1. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1998.

_____. **Parecer CEB n. 22/98**. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L; MARTINS, T. A. T. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: _____. ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: _____. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na Escola).

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **Didática de alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

CUNHA, M. D. da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. 2000. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005

DIDONET, V. A LDB e a política de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 13-24.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: _____; _____. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 117-138.

GOMES, C. L. Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. In: KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. (Org.). **A pré-escola alfabetiza criança?** Brasília, n. 5, p. 9-11, 1986.

MUNERATO, R. V. S. **Educação Infantil**: políticas públicas na década de 80. Bauru: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PARDO, M. B. L.; CARVALHO, N. S. de. **Psicomotricidade para educadores**. Grupo de Atividades e Supervisão em Psicologia-Grasp, 1988.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ed. Morata, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Simplificar sem falsificar**. Guia da Alfabetização 1. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 6-11.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NA PERSPECTIVA DOCENTE

*Virgianni Caroline Leal da Silva Andrade
Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa*

Introdução

Este artigo pretende demonstrar os resultados de uma pesquisa que buscou analisar as dificuldades pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos na perspectiva dos professores de escola pública de Teresina – PI.

O interesse em investigar esta temática surgiu do seguinte problema: Quais os desafios que se manifestam no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos na perspectiva dos professores? Para complementá-lo, definimos ainda algumas questões norteadoras: Quais as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar o aluno surdo? Quais as propostas metodológicas para trabalhar com o aluno surdo? A formação docente subsidia o professor em seu trabalho com alunos surdos?

A partir disso, o estudo objetivou especificamente conhecer a concepção dos docentes em relação ao ensino do aluno surdo; verificar as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar

o aluno surdo e verificar se os professores têm formação adequada para ensinar alunos surdos.

Alguns dos autores utilizados para dar embasamento teórico foram: Lacerda (1998), ao declarar que diversos projetos pedagógicos destinados à educação de pessoas surdas esbarram em uma série de limitações e que, ao fim da educação básica, esses alunos não demonstram domínio adequado para ler e escrever e a compreensão de conteúdos acadêmicos também não atende aos padrões esperados; Mittler (2003), que destaca o processo de inclusão a partir de reformas e de reestruturação das escolas; Ramos (2004), que apresenta as perspectivas históricas acerca do processo de comunicação das pessoas com deficiências auditivas.

O estudo foi estruturado metodologicamente na abordagem qualitativa, a partir da pesquisa de campo, tendo como procedimento de coleta de dados a utilização de questionário semiestruturado (GUARINELLO et al., 2006) aplicado com os professores de alunos surdos, para identificar as questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. A amostra foi constituída por quatro professores denominados, nesta investigação, de A, B, C, D, para assegurar o anonimato de suas identidades.

O ensino e a aprendizagem do aluno surdo nas escolas regulares

(A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996), define que pessoas com necessidades especiais devem aprender através da modalidade escolar, definida como “Educação Especial” (EE), sendo que este processo de ensino deve ocorrer na rede regular de ensino, preferencialmente.

A inclusão do aluno surdo no ensino regular deveria ajudar no processo de inclusão e de socialização deste aluno com a comunidade escolar por completo, o que acaba não acontecendo na realidade. O processo de inclusão na realidade visa atender interesses políticos, que tem como intuito a homogeneidade, que acaba de fato produzindo um fracasso educacional para os alunos normais e para os alunos especiais (QUADROS, 2003).

Na maioria das vezes, os governantes não se importam com a questão da inclusão e deixam de dar apoio às escolas, quanto

às melhorias do ensino de alunos surdos. Após as reformas constitucionais que ocorreram no Brasil, as pessoas com necessidades especiais passaram a ter o direito de receber educação de preferência na modalidade regular de ensino, entretanto, para que a educação dos indivíduos com necessidades especiais ocorra nessa modalidade de ensino, é necessária uma reestruturação física e profissional nas escolas de ensino regular para que todos tenham acessibilidade e condições para usufruir as oportunidades educacionais que são oferecidas na escola (MESQUITA et al., 2015, MITTLER, 2003).

É direito de todos que possuem algum tipo de deficiência o acesso à educação de qualidade e com acompanhamento especializado adequado para o seu tipo de necessidade, cabendo à escola promover os meios necessários para garantia da inclusão deste aluno.

Durante todo processo de ensino, são encontradas diversas dificuldades e empecilhos que trazem dificuldade na construção do conhecimento. No processo de ensino de alunos com deficiência auditiva, as barreiras se tornam ainda maiores pois, na maioria das vezes, a inserção do aluno surdo no ensino regular é realizada de maneira precipitada, sem a adaptação estrutural e sem a capacitação de professores e funcionários para trabalhar com este tipo de deficiência.

A cultura surda possui características específicas, que a diferencia das demais, ela é visual, as formas de comunicação e representação transcendem as formas ouvintes, pois toda a sua representação esta pautada nas expressões que podem ser visualizadas. A cultura surda tem sua manifestação coletiva, organizada pelos próprios surdos, muitas vezes a comunidade surda acaba retraindo-se, não permitindo a entrada de pessoas ouvintes dentro de seus círculos sociais ou trabalhistas, o que acaba dificultando ainda mais a socialização dessa comunidade com as demais comunidades (QUADROS, 2003).

A maioria dos surdos não tem convívio social, visto a dificuldade de comunicação com pessoas fora do seu ciclo, que se dá de forma clara devido às outras pessoas não terem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

O método de comunicação é um fator determinante durante o processo de educação, transmitir um conhecimento para os alunos

exige que o professor faça-se ser compreendido, no processo em que o professor fala uma linguagem que o aluno não compreende o ensino acaba fracassando.

A Língua Brasileira de Sinais é o meio que a maioria dos alunos surdos utiliza para se comunicar, quando o professor não possui domínio desta língua, o ensino tem uma deficiência que deve ser sanada com auxílio de um indivíduo externo (intérprete) para realizar essa comunicação entre professor e aluno, o que, na maioria das vezes, não ocorre.

Em um estudo realizado por Guarinello et al. (2006), verificou-se a utilização de Libras como uma dinâmica para trabalhar com alunos, sendo relatada por parte da população estudada. A maioria dos alunos surdos que participou do estudo não possuía uma comunicação direta por meio da sua linguagem nativa, ficando dependente de um intérprete ou de outros métodos para obter uma comunicação com seus docentes, este fato pode ser determinante, pois nem sempre o intérprete estará por perto para realizar esta comunicação e nem sempre será possível utilizar métodos para comunicar.

A utilização de métodos iguais para o ensino de crianças “normais” e “especiais” é um dos grandes problemas encontrados no processo de ensino de crianças surdas. Pereira (2015) afirma que para ocorrer o real processo de construção de conhecimento dos alunos surdos é necessário que os padrões de alfabetização destes alunos sejam diferenciados dos padrões dos alunos sem problemas auditivos, sendo utilizada uma maior quantidade de recursos visuais, como expressões faciais e movimentos manuais e corporais. O uso destes recursos facilita a comunicação, bem como a relação entre o aluno e o professor.

Apesar de os avanços tecnológicos serem cada vez mais constantes, na maioria dos casos, esses recursos deixam de ser utilizados pelos docentes pela falta de qualificação, resultando na dificuldade de realizar a integração destes materiais na prática pedagógica, situação que poderia ser sanada por meio da formação continuada e da qualificação contínua do profissional da área da educação (ANDRADE et al., 2012).

O professor que não busca uma formação continuada para

trabalhar com alunos surdos, além de estar se prejudicando, vai colocar em risco a aprendizagem de seus alunos. O incremento de recursos tecnológicos no processo de educação é benéfico na construção do conhecimento, quando utilizado da forma correta.

Uma das dificuldades encontradas no ambiente escolar é a falta de capacitação de professores, para trabalhar com essas novas tecnologias e adequar a utilização destes métodos no dia a dia. Com o passar dos anos, as tecnologias ficam cada vez mais acessíveis no ambiente escolar, muito além de aquisição e manutenção de equipamento é essencial um investimento na capacitação e especialização do professor, pois sua atuação como mediador é fundamental no processo de conhecimento. Neste ponto, a formação continuada do professor é necessária, pois quando o mediador não é capacitado para utilização destes métodos acaba não os utilizando ou utilizando de forma fragmentada e desarticulada (ANDRADE et al., 2012).

Pensar na formação do professor é um ponto crucial, pois é preciso buscar qualificação para desenvolver um trabalho de qualidade junto a seus alunos, adquirindo assim conhecimentos e técnicas que irão facilitar o seu modo de dar aula, como também ajudar no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

A Constituição Federal de 1988 garante que os alunos com necessidades especiais possam receber educação pública e de qualidade, atendendo o aluno dentro de suas especificidades, melhorando o processo de aprendizagem do educando.

A legislação vigente prevê que sejam consideradas as situações singulares, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, assegurando-se o atendimento de sujeitos com necessidades educacionais especiais, a fim de que tenham oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social. Na perspectiva da inclusão, esses aspectos se configuram em termos de acesso gratuito ao ensino fundamental e ao ensino médio. (GUARINELLO et al., 2006, p. 320).

É importante que as escolas possibilitem aos seus alunos, um atendimento especial adequado, para que eles tenham as mesmas

possibilidades do que um aluno que não possui nenhum tipo de deficiência.

As metodologias de ensino inadequadas, que não promovem aos alunos surdos vivências significativas no processo de educação, dificultam o processo de ensino e ocasionam dificuldades na socialização e no desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor, essas dificuldades atenuam e proporcionam a baixa autoestima ou até mesmo a depressão. Danos substanciais na socialização e na afetividade durante a construção do conhecimento afetam o processo como um todo, pois essas questões são muito importantes durante a educação (PEREIRA, 2015).

Cabe ao professor saber utilizar os métodos adequados em sala de aula, com seus alunos surdos e trabalhar todos os aspectos, possibilitando a socialização do aluno surdo com o ouvinte, para que ele se sinta estimulado, a partir da utilização de métodos que facilitem a sua aprendizagem e afeto com os demais colegas.

No estudo realizado por Guarinello et al. (2006), foi aplicado um questionário que apontam dificuldades identificadas pelos professores em seus alunos surdos. A maioria dos professores afirmou que os alunos têm dificuldade na elaboração, compreensão e interpretação textual. Metade de sua amostra relatou que os alunos deficientes auditivos têm dificuldade de entender o conteúdo, essa dificuldade pode estar atribuída à dificuldade na comunicação pela falta de capacitação do professor.

A ausência do intérprete de Libras durante o processo de ensino, no estudo de Guarinello et al. (2006), foi um fator determinante, pois 50% dos professores relataram que a ausência do intérprete na sala de aula e a falta de preparo dos professores intensifica a dificuldade de comunicação com o aluno, fator que ocasiona uma formação básica comprometida, onde o aluno com deficiência auditiva não sai capacitado para ler e escrever de forma satisfatória ao final da escolarização básica. Na realidade, inúmeras práticas pedagógicas são criadas, visando melhorar a educação de surdos de modo geral, mas, na maioria das vezes, essas práticas não são suficientes para sanar as dificuldades no processo de ensino (LACERDA, 1998).

O intérprete tem papel importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, pois facilita a comunicação entre

eles, com os alunos ouvintes e com os professores, promovendo a interação e auxiliando na aprendizagem de ambos, pois tanto o aluno quanto o professor acabam aprendendo algo novo.

A formação do professor deveria ocorrer em dois momentos: primeiramente, a formação inicial na licenciatura, em uma unidade de ensino superior, em que, ao concluir o curso, o professor saia capacitado para mediar a aquisição de conhecimento por parte do aluno; no segundo momento, a formação continuada, que deveria ser um complemento da formação inicial e uma especialização na área de atuação que o professor desejar seguir (BRIDI, 2011).

O professor, após concluir sua graduação, deve procurar capacitação para trabalhar nas diferentes áreas, seja ela educação especial ou não, favorecendo sua aprendizagem e facilitando o seu trabalho em sala de aula. Sabe-se que a continuidade dos estudos é muito importante para o desempenho das atividades dos professores em sala de aula.

No processo de educação, a comunicação é um meio essencial para a construção de conhecimento por parte dos alunos, sendo esse um dos principais problemas encontrados no ensino de deficientes auditivos. Em qualquer nível de educação, é de vital importância que o professor tenha conhecimento em Libras ou que tenha um profissional qualificado para interpretar a aula para o aluno surdo.

Campos e Mendes (2015) realizaram um estudo que tinha a abrangência de 166 instituições de ensino superior, sendo 99 delas privadas e 67 públicas, dentre essas instituições, foram encontradas apenas 10 instituições que ofertam o curso de formação continuada em Libras, sendo nove em instituições privadas e somente uma em instituição pública. Fatores como a pequena oferta de cursos de formação continuada em Libras, acabam dificultando o acesso do professor aos conhecimentos necessários para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, o que prejudica o aprendizado destes alunos.

Pode se perceber que as instituições de ensino superior não estão preparadas para a inclusão de alunos surdos, pois deixam a desejar pela falta de profissionais capacitados para o trabalho com alunos surdos. Conforme Jesus et al. (2009, p. 39):

[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere á educação do surdo. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto á educação de surdos. No entanto nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este tipo de escolarização.

O que a autora quis abordar, foi que o mundo acadêmico e o espaço escolar são ambientes onde existem vivências diferentes, pois algumas situações só são experimentadas no ambiente escolar. Por mais que existam abordagens para trabalhar com aluno surdo, alguns deles terminam a escolarização básica, sem ter domínio dos conhecimentos necessários.

Discussão e análise dos dados

O aluno surdo enfrenta diversas dificuldades no cotidiano da sala de aula. Cabe ao professor estar atento ao processo de ensino e aprendizagem destes alunos para que eles tenham possibilidade de aprendizagem significativa. Dessa forma, fez-se relevante identificar as principais dificuldades manifestadas em sala de aula para possíveis intervenções futuras na prática docente. Nesse sentido, foi realizada a seguinte questão: Quais as dificuldades que seus alunos surdos apresentam durante o processo de ensino e aprendizagem?

Apresentam uma grande dificuldade de interpretação, pois os mesmos querem colocar o que eles acham e isso dificulta o entendimento do conteúdo, além da falta da pratica de leitura. (PROFESSOR A).

Pode-se perceber tanto o “despreparo” do professor quanto às estratégias e métodos de ensino para os alunos surdos, pois na graduação não há essa preparação como conseqüentemente a dificuldade deles em interpretação textual e redação de textos. (PROFESSOR B).

Os alunos têm dificuldade de compreenderem e também de interpretar o texto por falta de base nas séries anteriores, bem como por ausência de estímulos didáticos. (PROFESSOR C).

Muitos alunos deficientes auditivos não interagem como deveriam em sala de aula por apresentarem carência de alfabetização, ocasionando dificuldades textuais em: (produzir, entender, interpretar, ler). (PROFESSOR D).

Analisando as respostas, os professores A, B e C ressaltaram que uma das dificuldades é a interpretação de texto. Vale ressaltar que o entendimento do texto é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos destacam ainda ausência na prática de leitura e ausência de estímulos didáticos e pouca alfabetização.

Nesse sentido, Guarinello et al. (2006) também destaca como dificuldades mais recorrentes do aluno surdo a elaboração, compreensão e interpretação textual. A dificuldade de entender o conteúdo foi bastante relatada pelos professores, já o despreparo do professor foi relatado com baixa frequência.

O professor B, ao tempo em que também destaca a dificuldade do aluno surdo no processo de interpretação, revela o despreparo dos professores para a atuação com estes alunos. O professor indica que a graduação não oferece a formação necessária para o desenvolvimento de métodos e técnicas que possam ser aplicadas de acordo com as necessidades do aluno surdo.

A formação continuada para os profissionais em educação é de vital importância, pois ao adentrar na sala de aula, o professor precisa estar preparado para uma sala de aula heterogênea especificamente quando tem alunos com deficiência, assim, a capacitação e a qualificação para trabalhar com diferentes tipos de níveis educacionais são fundamentais. Diante das dificuldades encontradas no dia a dia na educação de alunos surdos, a capacitação, o aprendizado de Libras e a utilização de recursos tecnológicos visuais são de suma importância para a melhora constante dos alunos, que, mesmo com a utilização desses métodos e acompanhamento especializado, ainda esbarram em inúmeras dificuldades educacionais encontradas durante a escolarização (BRIDI, 2011; ANDRADE et al., 2012).

A formação continuada é essencial para o professor, pois possibilita um novo tipo de aprendizagem, além de capacitá-lo para os desafios que podem surgir em sala de aula e de ajudar a melhorar suas aulas, auxiliando na aprendizagem de seus alunos.

O professor C destaca que a interpretação é uma dificuldade dos alunos surdos por conta da ausência de estímulos didáticos e falta de base nos anos iniciais. Nesse sentido, as carências no próprio processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, no decorrer da educação básica, quando não são supridas, trazem prejuízos à sua formação nos anos posteriores.

Os alunos surdos sofrem diversas dificuldades em sala de aula, seja na comunicação, no não entendimento dos conteúdos, isto ocorre por falta de interprete para a transmissão dos conteúdos, já que os professores não sabem Libras.

O desinteresse pelas aulas e as dificuldades na assimilação de conteúdos devido a deficiências na língua portuguesa são relatados também por Guarinello et al. (2006), mas não foram as dificuldades mais relatadas. Desse modo, o aluno surdo deve ser sempre estimulado às novas aprendizagens. Para isso, é necessário um ensino diferenciado, para que haja uma participação e entendimento dos conteúdos que estão sendo mediados em sala de aula. Ao professor, cabe o papel de criar meios e inovar nas formas de mediação de conteúdos com seus alunos surdos. Diante disso foi indagado: Quais metodologias são utilizadas em sala de aula com seu aluno surdo?

Para facilitar o entendimento eles utilizam muito os gestos e expressões faciais que os docentes fazem que facilita muito o intercâmbio além do auxílio do intérprete. (PROFESSOR A).

Tenta-se utilizar sempre elementos visuais que melhorem a aprendizagem e principalmente o auxílio indispensável do intérprete. (PROFESSOR B).

Como o aluno surdo não pode ouvir, procuro estimulá-lo através do curso básico de Língua Brasileira de Sinais, ministrado na mesma escola. (PROFESSOR C).

Procuro deixar a aula interessante, mas às vezes sem sucesso. (PROFESSOR D).

O professor A afirma que utiliza muito os gestos e expressões faciais, além de ter o auxílio do intérprete. O professor B utiliza elementos visuais, e assim como o professor A, conta com o auxílio do intérprete em sala de aula. O professor C procura estimular seus alunos por meio do curso de Libras e o professor D, muitas vezes, tenta deixar a aula interessante, porém, sem sucesso. Este professor não esclareceu qual a metodologia que utiliza para tornar sua aula interessante.

A utilização de novas tecnologias na educação especial é uma maneira de dar dinâmica e oferecer uma experiência interessante ao aluno, fazendo que ele consiga assimilar melhor os conteúdos. Na educação de surdos, elementos visuais são essenciais para seu amplo desenvolvimento, avanços tecnológicos, principalmente na área física (instrumentos), permitem que o professor tenha meios para estimular suas aulas, deixando sua compreensão mais acessível para alunos com deficiências em geral (ANDRADE et al., 2012).

A comunicação é um fator extremamente importante para as pessoas. Em relação aos alunos surdos, essa comunicação é realizada por meio de Libras. O intérprete é responsável por interpretar os sinais de Libras, facilitando a comunicação do aluno surdo com o professor e os ouvintes. É por meio dele que os conhecimentos são mediados entre os ouvintes e os surdos. Com isso, foi elaborada a seguinte questão: Existe um intérprete de Libras durante suas aulas? De que forma o intérprete favorece o seu trabalho?

Nem sempre, mas facilita, pois os métodos utilizados nos ajuda a passar os conteúdos e também serem entendidos por eles. (PROFESSOR A).

Sim, porém tem dias de folga destas. Ele auxilia bastante na compreensão dos alunos surdos. (PROFESSOR B).

Sim. Auxiliando-me na execução das tarefas do aluno surdo. (PROFESSOR C).

Sim, desempenham um papel importante, pois é através deles que mantemos ligação com o aluno DA. (PROFESSOR D).

O professor A afirma que nem sempre há um intérprete em suas aulas, mas que, quando ele está presente, ajuda bastante a repassar os conteúdos aos seus alunos. O professor B conta com a presença do intérprete, relatando que ele o auxilia muito na compreensão dos alunos surdos, mas destaca que ele tem seus dias de folga.

O professor C dispõe da ajuda de intérprete e enfatiza a importância deste em suas aulas e na melhoria de suas tarefas. O professor D possui intérprete em suas aulas e ressalta que os intérpretes têm um papel de muita importância, pois ajudam a manter a ligação com seus alunos surdos.

A presença do intérprete de Libras em sala de aula auxilia muito, facilitando principalmente as aulas em que o professor não possui domínio de Libras, porém, a presença do intérprete em escolas não se mantém em todas as aulas devido à escassez desse profissional na rede pública.

Os professores sofrem inúmeras dificuldades em sala de aula, e quando não possuem os recursos, a preparação e a ajuda necessária essas dificuldades ficam maiores, tanto para eles quanto para seus alunos surdos.

A relação de inclusão possibilita inúmeros benefícios, melhora nos conhecimentos linguísticos, no aprendizado de conhecimentos acadêmicos e melhora nas relações sociais, tanto na leitura quanto na escrita, o professor tem papel essencial nessa relação, pois ele atua como gerenciador, orientador e principal incentivador para que a relação social do aluno que está sendo integrado aos demais colegas aconteça, além de ajudar a direcionar o aluno para uma construção de conhecimento adequada (LACERDA, 2006). Cabe ao professor promover essa inclusão dos alunos surdos e buscar soluções para que haja uma aprendizagem significativa.

Os professores de alunos surdos enfrentam inúmeras dificuldades no ensino. Muitos deles não tiveram a Língua Brasileira de Sinais como disciplina durante a sua formação, o que ocasiona, tanto para eles quanto aos alunos, muitas dificuldades de entendimento. Diante do que foi abordado, foi elaborado a questão: Você considera sua formação suficiente para trabalhar com alunos surdos? Justifique.

Não. Tem que haver uma preparação dos docentes, pois nem sempre tem intérpretes na sala. (PROFESSOR A).

Não. Acredito ser necessário mais aprofundamento quanto às quais métodos e estratégias utilizar em sala para melhoria do ensino. (PROFESSOR B).

Suficiente, sim. Entretanto, faz-se mister um aperfeiçoamento no curso de Libras, de formar constante e gradual, no intuito de melhorar o processo Ensino-Aprendizagem. (PROFESSOR C).

Não. Eu confesso que deveria estar mais bem orientada e preparada para exercer tal função. (PROFESSOR D).

Os professores A, B e D afirmam que sua formação não é suficiente para trabalhar com alunos surdos. O professor A ressalta que deve haver uma preparação, pois não é sempre que há intérpretes em sala de aula. O professor B destaca a necessidade de aprofundamento aos métodos e estratégias que deve utilizar em sala de aula. E o professor D declara que deveria ter mais orientação e preparação para exercer sua função.

Durante a década de 90 ocorreram diversas modificações no sistema educacional no Brasil, o que evidenciou a falta de preparação do professor do ensino regular para trabalhar com alunos especiais, pois a maioria dos professores recusava ou usava como desculpa a falta de preparação para justificar um possível fracasso no processo de educação ou até mesmo para recusar trabalhar com alunos especiais.

O professor que trabalha na educação especial é classificado como capacitado, isto é, são profissionais com formação inicial, que tenham cursado disciplinas no campo da educação especial ou especializados – professores com formação inicial em licenciatura em educação especial ou em Pedagogia com disciplinas em educação especial, bem como cursos de pós-graduação em educação especial (BRIDI, 2011).

Após a graduação, é importante que o professor busque aperfeiçoamento para saber trabalhar com as mais diversas dificuldades que surgem em sala de aula. Como foi discutido antes, o professor precisa ter consciência do seu papel em sala de aula e com

isso melhorar sua prática, investindo em formação continuada. Já o professor C considera sua formação suficiente para trabalhar com alunos surdos, possui cursos em Libras, onde se aperfeiçoou para melhor compreender e ensinar seus alunos, o que acaba facilitando suas aulas e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Considerações finais

O uso da Língua Brasileira de Sinais nas escolas contribui muito para a inclusão de alunos com deficiência auditiva, até mesmo no intuito de melhorar a comunicação deles com os ouvintes. As pessoas com deficiência auditiva merecem respeito e devem ter seus direitos garantidos.

Conforme os objetivos propostos nesta investigação, no que diz respeito às dificuldades dos alunos, o estudo mostrou que a interpretação textual é um dos pontos fortes das dificuldades, que se intensifica devido à falta de base nos anos anteriores, pois a falta de domínio da língua portuguesa acaba deixando os alunos sem interesse pelas aulas, ocasionando pouca aprendizagem. Outra dificuldade apontada foi a ausência de estímulos didáticos e despreparo do professor no que diz respeito às estratégias utilizadas em sala de aula, sendo destaque aqui a formação continuada dos professores de alunos surdos, sendo necessária a compreensão e a busca de soluções para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Outro ponto de destaque da investigação foram as metodologias utilizadas pelos professores, tendo em vista que os professores utilizam muito os gestos, as expressões faciais e os elementos visuais como dinâmicas para facilitar a aprendizagem, mas algumas vezes acabam não tendo sucesso, duas professoras afirmam que o interprete ajuda muito nas suas aulas.

Constatou-se que a maioria dos professores não tem a formação necessária para trabalhar com os alunos surdos, os quais, na maioria das vezes, usam métodos para deixar as aulas mais produtivas, tornando-se insuficientes para chamar a atenção de seus alunos surdos, o que acaba acarretando uma pouca aprendizagem por parte destes alunos.

Quanto às propostas metodológicas para trabalhar com o aluno surdo e diminuir as dificuldades em sala de aula, a pesquisa apresenta: mais formação para os professores; presença do intérprete de Libras na sala de aula constantemente; recursos materiais visuais, como ilustrações, bem como saber de expressar por meio de gestos orofaciais.

Contudo, por meio deste trabalho, foi possível concluir que inúmeros são os obstáculos enfrentados pelos professores e pelos alunos surdos durante a escolarização básica, mesmo com as dificuldades, os professores buscam métodos para construir com seus alunos conhecimentos necessários para torná-los cidadãos críticos, ativos, conscientes e participativos.

Referências

ALMEIDA, M. P.; ALMEIDA, M. E. **História de libras**: característica e sua estrutura. 2012.

ALVES, E. O. **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**: noções básicas sobre a sua estrutura e a sua relação com a comunidade surda, Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

ANDRADE, E. D. et al. O Pedagogo e as Novas Tecnologias. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996.

_____. _____. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília-DF, 2001.

_____. _____. Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Brasília-DF, 2002.

_____. _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília-DF, 2005.

BRIDI, F. R. S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **POIESIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011.

BRITO, G. S. PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**. Ibpex, 2008.

CAMPOS, M. L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, n. 1, p. 209-228, 2015.

CORRÊA, R. M. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus**: repercussões na prática pedagógica. Manaus, 2013.

DAMAZIO, M. F. M. **Deficiência auditiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DAVIS, C. L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, v. 34, p. 104, 2013.

FURLAN, L. A. **Concepções dos professores de Português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2011.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

JESUS, D. M. et. al. **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.

MARTINS, C. A.; RODRIGUES, C. M. Expressão corporal e linguagem: os mistérios da comunicação de deficientes auditivos. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 1, n. 2, 2014.

MESQUITA, P. S. P. Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados Scielo. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 18, n. 2, p. 251, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyza Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, A. B. **Políticas inclusivas para alunos surdos e as dificuldades enfrentadas na Escola Municipal Jaime Lacet no município de Santa Rita**. João Pessoa: UEPB, 2015.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 81-111, 2003.

RAMOS, C. R. Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros. **Revista virtual de cultura surda**, 2004.

STEWART, D. A.; MOURA, M. C. **Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas**. São Paulo: Tec Art, 1993.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Mayara Monte Lima
Luiza Maria Ferreira de Oliveira*

Introdução

Este artigo tem como escopo apresentar os resultados de uma pesquisa que aborda o tema “Os desafios do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil”, a qual buscou compreender a prática docente no contexto desta etapa de ensino em âmbito escolar.

No cenário educacional, é importante destacar que a atuação do professor é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que é no estabelecimento das interações sociais que se dá a mediação entre o universo de conhecimento produzido pelo mundo adulto e a formação de conceitos na infância.

A justificativa para o referido estudo consiste na emergência das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de crianças em escolas públicas, tanto relacionadas às práticas pedagógicas quanto à formação do professor para atuar no ensino infantil.

Desse modo, a pesquisa partiu do seguinte problema: Quais as dificuldades do professor para desenvolver o ensino e a aprendizagem na educação infantil? Com base nessa perspectiva, definimos algumas questões norteadoras: Quais as concepções dos professores acerca do ensino e aprendizagem na educação infantil? Que metodologias são utilizadas para a aprendizagem das crianças na educação infantil? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores na construção do conhecimento na educação infantil?

Assim, tivemos como objetivo geral analisar os desafios que emergem da prática docente durante o processo de aprendizagem de crianças na educação infantil. E como objetivos específicos: identificar as concepções dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil; caracterizar as principais estratégias metodológicas utilizadas na construção da aprendizagem na educação infantil; apresentar as dificuldades dos professores no contexto de produção de conhecimento na educação infantil.

Para subsidiar teoricamente a referida pesquisa, recorreremos a autores como: Craidy (2001), que discorre sobre as dimensões da educação e da prática pedagógica; Libâneo (1994), que discute a didática e seus procedimentos, explicando o ato e a forma do aprender; Rangel (1990), que expõe conceitos e práticas de métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas; Freire (1996), que ressalta a formação docente e a reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia dos educandos.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa. Inicialmente, buscamos a ampliação da pesquisa bibliográfica com o propósito de fazer estudos mais precisos sobre o tema, logo após, fizemos uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário semiestruturado. A amostra foi constituída por quatro professoras de uma escola pública, sendo aqui representadas por professoras A, B, C e D.

O ensino e aprendizagem e a educação infantil

Quando se trata de aprendizagem, esta deve ser assegurada por meio da estruturação cognitiva dos conhecimentos prévios que

as crianças constroem quando elaboram novos conceitos (FREIRE, 1996). Dessa forma, o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas uma pessoa que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor-aluno ser mais produtiva.

A educação infantil no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios para se tornar uma prática compreendida e inserida como parte da educação básica. Em décadas atrás, a família era considerada a única responsável pela educação e pelo cuidado da criança. Nos últimos anos, tem sido cada vez mais frequente o compartilhamento dessa tarefa junto à escola.

É importante ponderar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e a Constituição Federal (CF) de 1998 definiram uma nova norma em relação à criança, que é o fundamento da criança como sujeito de direito. Desde então, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm de respeitar e garantir os direitos das crianças, como explicita o art. 227/CF:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Assim, entende-se que pais, instituições de atendimento ou governos são obrigados a respeitar os direitos estabelecidos das crianças, em seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, o direito à educação é elemento fundamental na construção de uma sociedade mais justa, na busca pelo desenvolvimento nacional, sem nenhuma forma de discriminação.

Desse modo, a função da escola é complexa, ampla e diversificada, na qual existe a necessidade de dedicação exclusiva por parte do professor, além da necessidade de acompanhar as mudanças que se processam aceleradamente na sociedade.

Ao discutir sobre educação, Tamarit (1996) ressalta ser primordial o entendimento de que todas as pessoas estão e são

envolvidas em “concepções de educação” em diversos contextos sociais, cotidianamente. A percepção dessas teias de relações favorece a compreensão sobre a constituição da subjetividade que demarca o “lugar de cidadão” nos mais diversificados movimentos da sociedade civil organizada.

Cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem e preparados para participar da vida econômica, social e política do país, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa:

A escola que compreendemos ser necessária, é aquela que investe na formação de seus docentes e por essa razão, compreende o educador e a educadora progressista, como aquele que não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 1996, p. 44).

Segundo Freire (1996), não é possível que a escola contribua para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária se ela não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, com compromisso, capacidade de agir e de refletir sobre a realidade.

No tocante à educação infantil, o ensino e a aprendizagem passaram por vários processos de mudanças, sendo necessário refletir sobre as maneiras adequadas para a prática educativa, no sentido de como esta seria abordada e compreendida pelos profissionais, iniciando-se por um processo de assistência, e, logo após, passando-se a entender que a criança precisa se desenvolver como indivíduo intelectual e social.

O processo de ensino e aprendizagem tem estado identificado de diferentes formas, ora procura dar destaque à imagem do professor como detentor do saber, responsável pela transferência do conhecimento, ora vem focalizado no papel do aluno como indivíduo aprendiz, construtor de seu conhecimento.

Neste contexto, a aula não pode ser considerada apenas uma mera transferência de conhecimento, deve-se também se preocupar com o conteúdo emocional e afetivo, pois permite que ambos se conheçam, entendam-se e descubram-se como seres humanos, contribuindo em seu crescimento pessoal e intelectual, já que hoje não existe uma forma única para compreender esse processo.

Dentro desta ótica, Freire (1996) relata que ensinar não podia ser apenas um mecanismo de transmissão de conhecimentos, em que o aluno recebe os ensinamentos que o professor transfere, ensinar seria um ato de amor, de coragem, de construção de conhecimentos, em que o diálogo e o respeito entre professor e aluno são fundamentais.

Nesse sentido, é fundamental a participação em momentos afetivos, lúdicos e criativos em que se realizem atividades que propiciem ao professor a compreensão de necessidades que são peculiares à infância. O docente deve saber a importância do seu trabalho e acrescentar com a afetividade a sua autoridade, utilizando, pois, o diálogo como forma de conseguir interação, em uma sala de aula habituada, envolvida e motivada, visto que:

A perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecidas, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 31).

O professor deve ser um incentivador, ajudando a criança a construir sua confiança e autoestima por meio do respeito, apoiando-a em momentos que necessite de auxílio e mostrando que ela consegue ser capaz, podendo também ajudar outras crianças.

Desse modo, os professores da educação infantil precisam manter um comportamento ético com as crianças, fazendo com que elas se sintam compreendidas e possam adquirir sua autonomia, além de se tornarem participativas. Segundo Libâneo (1994, p. 90):

Aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta etc., até processos mais complexos onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão, lidar com as outras. Dessa forma as pessoas estão sempre aprendendo.

Libâneo (1994) considera que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. É uma relação recíproca, na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. Dessa forma, pode-se entender que o ensino pretende promover, incitar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.

Para tanto, o docente precisa criar situação de comunicação entre os alunos com um propósito educativo, buscando meios e caminhos, de acordo com a situação e o nível escolar exigido, intervindo conforme as necessidades apresentadas. Compreende-se, portanto que o processo de ensino e aprendizagem tem uma estrutura e um funcionamento sistêmico, pois está composto por elementos estreitamente inter-relacionados.

Desvelando os dados

O ensino deve ter como consequência a aprendizagem. Assim, tanto as técnicas como os métodos organizam os processos de ensinar e de aprender. Nesta organização, devem sistematizar os conteúdos dando a docentes e discentes capacidades para analisar, sintetizar, compreender e aplicar o conteúdo no cotidiano profissional.

O ensino e a aprendizagem na educação infantil consistem no desenvolvimento de um compromisso na educação e na formação das crianças, desde muito cedo, cujo propósito é possibilitar que elas se tornem capazes de viver numa sociedade democrática, diversificada e em constante transformação. Sendo assim, primeiramente, foi questionado aos sujeitos: Na sua concepção qual o significado do ensino e aprendizagem na educação infantil?

Professora A: São experiências que a escola e a sala de aula propiciam à criança, possibilitando a ampliação dos conhecimentos, que ela já possui.

Professora B: É o pleno desenvolvimento intelectual da personalidade, relacionamentos afetivos, sociais e moral na vida escolar.

Professora C: o ensino-aprendizagem acontece de forma dinâmica e concreta, havendo uma troca de experiências e vivências das crianças.

Professora D: É o processo inicial que visa conscientizar o aluno da sua importância na sociedade desde muito cedo.

Pelas falas, verificamos que todas foram unânimes em citar que o ensino e a aprendizagem propiciam experiências que influenciam o pleno desenvolvimento na vida escolar e em sociedade. A professora A relata ser experiências vivenciadas em sala de aula, de modo a oportunizar a ampliação dos conhecimentos. A professora B destaca ser um processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo da vida escolar. Segundo a professora C, o ensino e aprendizagem acontecem de forma dinâmica com trocas de experiências vivenciadas pelas crianças. E a professora D define que é o processo que objetiva o desenvolvimento da criança em sociedade.

Assim, podemos inferir que, de acordo com as declarações das docentes, o ensino e a aprendizagem na educação infantil vem acontecendo amplamente, com trocas de experiências, realizações de dinâmicas em sala de aula e com a participação dos alunos e dos professores em momentos de interação, para que, assim, possibilite a mudança de hábitos e de costumes, propiciando a ampliação de conhecimentos adequados, formando crianças aptas para participar de forma ativa no meio social, em espaços educativos, privados e em relação a outras pessoas de seu convívio:

A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira. O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir de uma certa maneira frente aos outros e às experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais em vez de outras... não são resultados de que devem ser desprezados, quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da educação infantil. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 20).

A partir do exposto, podemos observar que para haver aprendizagem é necessário que haja todo um processo de mediação

e de compreensão, em que o aluno, com a orientação do professor, passa a identificar e aplicar os conhecimentos que foram obtidos. Assim, a aprendizagem é observada com a colocação em prática, por parte do aluno, dos conhecimentos que foram transmitidos durante uma aula ou atividade, buscando o desenvolvimento da expressão na criança de diferentes formas.

Para ensinar, é necessário que o profissional docente mobilize saberes, competências e habilidades, esperando que as estratégias trabalhadas possam facilitar o ensino, dependendo do local, da idade, da realidade social e de outros fatores que motivem a forma de aprender do aluno. Para algumas turmas, um método será de maior aceitação e com uma melhor aprendizagem, já em outras turmas pode acontecer que seja necessário a elaboração de outras estratégias. Portanto, foi perguntado: Que estratégias você utiliza no processo de ensinar as crianças da educação infantil?

Professora A: Trabalhamos com a construção do conhecimento, utilizando recursos lúdicos, desenvolvendo projetos.

Professora B: Contação de histórias, músicas, brincadeiras, leitura diversificada, jogos educativos etc.

Professora C: O ensino na educação infantil se dá por meio de rotina, acolhida com músicas, contagem das crianças, identificação do alfabeto, dos números, contação de histórias, conversa informal sobre o tema a ser estudado, atividades e brincadeiras direcionadas, orientações do para casa.

Professora D: Acho que a melhor estratégia é a que o professor domina porque assim ele inova e não fica preso só ao material didático.

Todas as professoras responderam de forma convergente, principalmente em relação às estratégias, mantendo o mesmo foco. A Professora A relata trabalhar utilizando processos lúdicos para construção do saber. A Professora B expõe estratégias com momentos lúdicos e com realização de brincadeira e jogos. A Professora C define que o ensino é realizado em rotinas lúdicas por meio de cantinhos pedagógicos e brincadeiras. Quanto à Professora

D, as melhores estratégias são as inovadoras, sendo as de melhor aceitação pelo professor.

Com base nas estratégias realizadas pelas professoras, foi possível identificar a importância quando se fala do ensino na educação infantil, a respeito de rotinas de brincadeiras, jogos, dinâmicas, histórias, músicas, cantinhos, constituindo-se como dispositivos fundamentais nesta fase de vida das crianças, para que, assim, elas possam adquirir habilidades e conhecimentos necessários para a vida, contribuindo para sua formação intelectual e pessoal, por meio de atividades motivadoras, viabilizando uma melhor percepção dos conteúdos estabelecidos pelos professores, bem como maior organização e autonomia em sua vida.

Na realização de cada aula, o professor precisa se planejar para que fique adequada a cada realidade apresentada pelos alunos, utilizando estratégias inovadoras e incentivadoras, em que levem, por meio de métodos, o aluno sair de um ambiente de conforto, proporcionando experiências diversificadas com brincadeiras e processos lúdicos, compatíveis à idade.

O ensino é o processo de compreensão da criança, em que é essencial a intervenção e a mediação pelo professor, para que, por meio de atividades adequadas à individualidade da criança, contribua para sanar dificuldades existentes nos meios educativos. Nesse sentido, foi necessário realizar a seguinte pergunta: Quais as dificuldades encontradas no processo de ensino na educação infantil?

Professora A: Número elevado de educandos por turma. Falta de acompanhamento dos pais.

Professora B: Problemas mentais, emocionais e neurológicas que interferem na construção do desenvolvimento das funções cognitivas.

Professora C: A infrequência das crianças, indisciplina, a conscientização dos pais sobre a importância na educação infantil, a quantidade de crianças na sala de aula com deficiência e somente um acompanhamento pedagógico.

Professora D: Não só da educação infantil, mas na educação como um todo, falta investimento do poder público e isso provoca um efeito cascata em todas as ações pedagógicas.

As Professoras A, B e C concordam quando relatam que as dificuldades encontradas têm relação com o acompanhamento e conscientização das famílias a respeito da importância que tem a educação infantil, a quantidade elevada de crianças por educadores, influenciando assim no processo de ensino, causando dificuldades mentais, emocionais e cognitivas.

Sendo assim, é fundamental compreender o aluno dentro e fora da sala de aula, com uma parceria entre escola e família, identificando as dificuldades de modo satisfatório, com o professor trabalhando para que essas dificuldades sejam sanadas, assim, melhorando a vida educativa da criança, para que não sejam prejudicadas em seu desenvolvimento, pois o ensino é um processo contínuo.

A Professora D relata que o poder público, com falta de investimentos, influencia nas ações pedagógicas da educação. Assim:

Os investimentos públicos em educação são os recursos financeiros utilizados pelos entes federados na cobertura de determinadas demandas educacionais. São as aplicações empregadas em educação para cobrir o custo de bens, serviços e investimentos, bem como as transferências, sem reduzir seu valor de recuperação (depreciação e amortização). Esses investimentos devem ser alocados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; para a remuneração dos profissionais de educação; para a construção, a expansão e a melhoria de escolas nos diversos níveis e modalidades de ensino; para os programas de assistência ao estudante, entre outros, conforme define a legislação brasileira. (BRASIL, 2012, p. 8).

Desta forma, as aplicações públicas para a educação são necessárias para a execução dos objetivos e custos pretendidos pela instituição de ensino, fornecendo recursos que possibilitem a produção de práticas escolares. As escolas são responsáveis pela construção, elaboração e execução destas práticas, realizando em uma escola o fundamental para ter uma educação com o mínimo de qualidade.

Nessa percepção, é importante a participação contínua da família na escola, para uma melhor identificação de dificuldades apresentadas no processo de ensino, sendo várias as necessidades encontradas, como a falta de acompanhamento individualizado

pelos professores, a parceria família e escola, a infrequência escolar, problemas relacionados ao mental, emocional, neurológico, provocando assim impedimentos no melhoramento do ensino dessas crianças.

Portanto, é necessário pensar em procedimentos para possíveis melhorias, por isso, é essencial a relação escola-família e também mediação de conteúdos adequados para o ensino das crianças com déficits, sempre contando com o incentivo e parceria dos poderes públicos para uma melhor execução do ensino.

O processo de ensino está relacionado às práticas docentes, assim como está relacionado aos aspectos a serem desenvolvidos pelos adultos e pelas crianças, sendo, neste processo, fundamental essa ligação entre educador e educando, para que se perceba possíveis necessidades, e, por sua vez, a redução dessas dificuldades. Com relação a isso, foi indagado: De acordo com as dificuldades encontradas no ensino na educação infantil, como estas poderiam ser minimizadas?

Professora A: Um número de educandos por turma que o professor pudesse atender bem individualmente.

Professora B: Acompanhamento por uma equipe especializada. E o papel da escola na vida do aluno com dificuldade, proporcionando a eles condições que facilitem o aprendizado.

Professora C: Os estabelecimentos de ensino infantil deveriam ser amparados em diversas áreas, como: assistência médica, psicológica, educação física.

Professora D: Mais responsabilidade política nos investimentos e na formação profissional.

De acordo com as declarações, verificamos que as professoras concordam quando falam sobre as dificuldades encontradas no ensino, ao relacionarem ao atendimento de qualidade, individualizado e especializado por diversos tipos de assistências profissionais em conjunto com a equipe escolar, necessitando, portanto, de mudanças, a partir de investimentos para melhores condições de ensino.

Observamos que há uma preocupação por parte dos educadores

em ensinar de forma apropriada, demonstrando que há necessidade de mais professores por turma, um acompanhamento por equipe especializada aos alunos com dificuldades de aprendizagens, sendo urgente proporcionar medidas que facilitem o ensino, em parceria com psicólogos capacitados nesta área da educação, um maior incentivo público para a formação continuada e qualificada, contribuindo para que os problemas encontrados sejam trabalhados com vistas a um melhor ensino. Nesse sentido:

A elaboração e a reconstrução do real realizam-se no plano mental, interno, e no plano material, externo. Internamente realiza-se a produção mental de idéias: externamente, a produção material de objetos. Enfatiza-se, desse modo, no processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de pensar. (RANGEL, 1990, p. 68).

A realização do ensino envolve fatores fundamentais em seu processo construtivo, coletivo e formativo, a partir de perspectivas visíveis de produção de conhecimento, pelo modo em que é mediado o conteúdo e, assim, compreendido pela criança. Desse modo, a equipe profissional é responsável inteiramente por este processo, que irá fornecer às crianças condições para sua autonomia e confiança.

Para que aconteça a aprendizagem, é necessário que a criança seja estimulada a aprender, sendo fundamental o incentivo por parte dos professores e pais neste processo. O professor educador deve ser apto a perceber o tempo da criança, de proporcionar situações que a acolham e a motivem, envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas.

Diante disso, as dificuldades de aprendizagem podem surgir, mesmo que de forma secundária, podendo ter alterações mentais, emocionais ou neurológicas interferindo no desenvolvimento pessoal e escolar. No processo de aprendizagem, é de suma importância o apoio e acompanhamento familiar, e também um planejamento adequado pelos professores e profissionais na sua rotina em sala de aula.

Compreender as dificuldades encontradas na aprendizagem, diz respeito a vários fatores, seja na melhora da prática docente, seja nos aspectos cognitivos das crianças, mas é necessário ser identificados e

trabalhados para possíveis melhorias no processo de aprendizagem. Em relação a estes aspectos, foi questionado: Como trabalhar com dificuldades encontradas na aprendizagem dos alunos na educação infantil?

Professora A: Procurando diversificar os recursos, e modos de atender os educandos individualmente.

Professora B: Trabalhar com as famílias a conscientização através de palestras, reunião as dificuldades citadas.

Professora C: Jogos, brincadeiras, projetos de leitura e escrita.

Professora D: Tem que ter ações pedagógicas, para incluir os pais no processo de educação dos filhos.

Conforme as respostas obtidas, as professoras estão de acordo quando afirmam que para trabalhar com as dificuldades encontradas na aprendizagem é necessário diversificar os métodos, realizando envolvimento familiares com palestras e reuniões, desenvolvendo estratégias com as crianças, envolvendo-as em vários momentos com brincadeiras, leituras, e em processos educacionais, envolvendo os familiares.

Dessa forma, deve-se trabalhar com as dificuldades encontradas no aprendizado das crianças, a partir de iniciativas motivadoras, realizando estratégias incentivadoras de ações pedagógicas, de modo que esses problemas vão sendo trabalhados para a melhoria do aprendizado individual e coletivo das crianças na educação infantil:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, p. 94).

Concluimos que é uma relação de experiências motivadoras pelas quais professores, pais e alunos, numa reciprocidade, compartilham e desenvolvem mecanismos de aprendizagem, capazes de modificar a realidade encontrada, participando de processos dinâmicos e com objetivos de modificações na prática diária para a construção individual, cognitiva e social com autonomia.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou conhecer como acontece o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, observando possibilidades de melhoria na educação, tendo como objetivo geral analisar as dificuldades do professor no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Constatamos, com esta pesquisa, que as dificuldades estão relacionadas a alguns aspectos, tais como: parceria família e escola, número elevado de educandos por turma, dificuldades de aprendizagem mental, emocional, neurológicas, estratégias na prática docente, e a falta de investimentos públicos, assim, acarretando um déficit nos processos educacionais, prejudicando a execução no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

É necessário que professor, gestor e família ofereçam às crianças as condições e oportunidades para que elas possam vivenciar situações presentes na educação infantil. É essencial que ocorra uma formação continuada dos professores para que possam direcionar suas práticas para as individualidades das crianças.

No que se refere às estratégias metodológicas utilizadas pelos professores, que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, observamos que os docentes realizam brincadeiras, jogos, contação de histórias, músicas, leituras diversificadas. Estas atividades lúdicas são fundamentais para o trabalho com crianças na educação infantil, já que, por meio desta prática, a criança consegue construir os conhecimentos desejados.

Portanto, podemos inferir que para ocorrer um ensino e aprendizagem adequados é necessário que haja, sobretudo, a qualificação de professores. De acordo com as considerações apresentadas pelos sujeitos, constatamos a necessidade de fomento

do ensino voltado para o aluno, possibilitando a valorização da aprendizagem significativa e, com isso, um melhoramento de procedimentos relacionados à educação infantil, levando em consideração as particularidades das crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília-DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. Constituição da república federativa do Brasil. **Emendas Constitucionais de Revisão**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueprotege_art227.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. **Crerícios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CAYRES, E. C. D. **Formação continuada**: Conselheiros de defesa dos direitos da criança e do adolescente. São Paulo: Instituições conveniadas, 2008.

CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

COELHO, M. T; JOSÉ, E. A. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil** pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LANE, S. T. M; CODDO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, B. M. A de A; GONÇALVES, M. H. B. **O ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1997.

RANGEL, M. **Método de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1990.

REBERVEL, O. G. **Jogos Teatrais nas escolas: atividades globais de expressão**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

SANTOS FILHO, J. C. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

TAMARIT, J. **Educar o soberano**: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DOCENTES

Hilcélia Silva Rocha

Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa

Maria Gessi-Leila Medeiros

Introdução

Este artigo busca apresentar as discussões e análises de uma pesquisa que versa sobre as dificuldades da prática docente na educação infantil no que diz respeito à indisciplina escolar. Para discorrer sobre esta temática, partiu-se da seguinte questão: quais as dificuldades relacionadas à indisciplina escolar que se manifestam na prática docente na educação infantil?

O interesse por este estudo surgiu a partir do estágio realizado nessa etapa da educação básica, ocasião em que observamos muitas crianças com comportamentos indisciplinados, e que eram excluídas de algumas atividades por não manterem o comportamento inadequado.

Foi elencado como objetivo geral analisar as dificuldades da prática docente na educação infantil no que diz respeito à indisciplina escolar, a partir do qual foram geradas as questões norteadoras: quais são as concepções docentes sobre a indisciplina? Quais são as

ações docentes frente à indisciplina na educação infantil? Quais as dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula?

A partir disso, foram definidos como objetivos específicos conhecer as concepções da indisciplina escolar junto aos educadores; verificar as ações docentes frente à indisciplina na educação infantil e identificar as dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula.

Para o enriquecimento desta pesquisa, foi muito importante o subsídio de autores como: Aquino (1996), que discorre sobre comportamentos inadequados e sobre a indisciplina; Freire (1996), que trata da atuação docente; Souza (2006), que fala das punições; Vasconcelos et al. (2010), que ponderam acerca da importância do diálogo entre a família e a escola.

A presente pesquisa se estrutura metodologicamente em uma abordagem de natureza qualitativa. Inicialmente, buscamos a ampliação da pesquisa bibliográfica, com o propósito de fazer estudos mais precisos sobre o tema; logo após, fizemos uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário com perguntas abertas.

A amostra foi constituída por quatro professoras, sendo duas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Maria do Amparo Ferreira de Alencar; e duas do CMEI Alda Maria de Almendra Freitas Castelo Branco em Teresina – PI. Para a preservação do anonimato das partícipes, elas foram denominadas de professoras A, B, C e D.

Indisciplina: algumas considerações

No contexto escolar, a indisciplina é um dos principais problemas a serem enfrentados pelos docentes, pois lidar com crianças que não têm o hábito de obedecer e seguir regras, é um trabalho a mais para os professores. Tal situação, na educação infantil, é muito comum, por ser um dos primeiros passos para a independência da criança, além de ser um momento de mudanças comportamentais e de novas descobertas importantes para seu desenvolvimento.

De acordo com Simon (2002, p. 51):

A indisciplina escolar pode indicar mudanças no aluno a respeito de sua identidade, de seu caráter, da cultura em que vive e de seu crescimento filosófico. Os alunos estão em processo de crescimento e mudança constante, não estarão sempre quietos, inertes ou sempre agitados, nem iguais em todos os momentos na vida escolar. Assim a indisciplina pode ser compreendida como uma expressão de crescimento e de mudanças dos alunos.

Sendo assim, não podemos culpar os acontecimentos emocionais pelas mudanças que os alunos passam em sua vida e, sim, pensar em uma nova maneira de envolvê-los no contexto escolar junto a todos, promovendo assim o maior desempenho e envolvimento entre alunos e professores.

Atualmente, é muito comum a criança conviver com avós, tios e outras pessoas a maior parte do tempo delas, longe dos pais, por motivos variados (estudos, trabalhos, por exemplo), assim, ela vive em meios totalmente diferentes, ou melhor, na casa dos avós, ela tem liberdade para fazer o que quer e quando os pais estão com seus filhos também os deixam à vontade, pensando que assim a criança se sente melhor, e não querem impor limites porque vivem a maior parte do tempo ausentes da vida social do filho.

Segundo Aquino (1996, p. 87), “Um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios”. Existem muitas razões para a criança ser indisciplinada, desde a convivência com outros indivíduos com o mesmo comportamento, a maus-tratos ou baixa estima. As relações familiares são muito importantes para o desenvolvimento humano.

É importante ressaltar que o comportamento inadequado na escola está aliado à realidade familiar e social do aluno, seja pelo histórico de violência na família, pela ausência de orientações dos pais ou responsáveis, por falta de limites e por liberdade em excesso, fatores que geram um sentimento de que ela está acima de tudo e de todos e que não tem que ceder às cobranças impostas pela escola, já que nem mesmo atende às da família. Segundo La Taille (1996, p. 19):

Crianças precisam sim aderir a regras que implicam valores e formas de condutas e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os limites implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendido no seu sentido positivo, o limite situa, da consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social-família-escola e a sociedade como um todo.

A criança que possui total liberdade em casa para fazer o que bem entender sem que tenha que arcar com suas responsabilidades, ao chegar à escola, que possui normas a serem seguidas e horários determinados, acaba tendo que enfrentar uma realidade com a qual não estava acostumada e nem preparada, ela se sente acima da escola e dos pais; seus desejos e vontades, por mais ínfimos que sejam, prevalecem sobre todas as outras coisas do universo que a envolve.

Quando a escola assume a postura de repreender um comportamento inadequado do indisciplinado, essa pode demonstrar reações diversas, podendo ser inconveniente e violenta com colegas e professores. Os atos ou comportamentos que entram na lista dos indisciplinados são comuns: empurrões, chutes, tapas, grandes brigas, ofensas verbais acompanhadas de atos físicos, depredações e outros. Esses atos estão cada vez mais frequentes nas escolas, sejam públicas ou privadas.

Para falar dos métodos usados pelos professores frente à indisciplina na educação infantil é importante entendermos o que é indisciplina escolar. A indisciplina são atitudes inadequadas, ou seja, quebras de regras.

Para discutir a indisciplina escolar, deve-se entender seu significado e seus aspectos, como esclarece Aquino (1996, p. 10):

O tema da disciplina pode nos levar mais longe ainda: discutir a própria natureza humana. Para o filósofo Kant, por exemplo, a disciplina é condição necessária para arrancar o homem de sua condição natural selvagem. Não se trata, portanto, apenas de “bons modos”: trata-se de educar o homem para ser homem, redimi-lo de sua condição animal. Permanecer parado e quieto num banco escolar é, para Kant, necessário, não para possibilitar

o bom funcionamento da escola, mas para ensinar a criança a controlar seus impulsos e afetos. Não que, levantando, andando, falando, não pudesse se alfabetizar, mas não conseguiria se “humanizar”.

Dessa forma, disciplina/indisciplina é um fator que humaniza o homem, atua com regras e faz com que as pessoas as sigam, de modo a organizar o ambiente e, de uma forma geral, “organizar a sociedade”, assim, faz-se necessária em todos os ambientes e em todas as organizações, principalmente na educação infantil, pois nesse momento, a criança começa a adquirir hábitos que são para toda a vida.

Segundo Vergés e Sana (2009, p. 19), “O sentido da disciplina/indisciplina pode ser visto e considerado de diversas maneiras, dependendo da cultura e do ponto de vista de cada um”. Possui muitos fatores, faces e aspectos, dependendo de cada criança, da cultura em que está inserida e da forma que entende e recebe as regras. Além disso, há fatores externos que podem causar a indisciplina, como, por exemplo, problemas familiares, problemas de aprendizagem, etc.

Ressalta-se ainda que a disciplina/indisciplina escolar é um aspecto que foi se modificando historicamente, ou seja, sempre esteve presente no ambiente escolar, porém passou por mudanças.

Houve uma grande transição de uma escola punitiva para uma escola disciplinadora, ou seja, a escola que aos poucos foi abandonando os “castigos físicos”, que eram usados com frequência como, por exemplo, a palmatória, ajoelhar-se no milho etc., para adotar, num processo gradativo, alguns métodos disciplinares, sendo alguns deles, os castigos de cunho moral, que seriam muitas vezes humilhações diante a turma, suspensão de aulas, mudança de turma, etc. Sendo assim, pode-se perceber que a forma de disciplinar foi se alterando ao passar dos anos, porém a tática mais usada nas diferentes datas é o castigo, apesar de nele haver modificações se tornando menos “físico”, ainda continua agressivo. (SOUZA, 2006, p. 297).

Dessa forma, as regras e a indisciplina sempre estiveram presentes na sala de aula de uma forma ou de outra, porém, caracterizando-se diferentemente conforme o passar dos anos. Nesse sentido, analisar

e entender a disciplina em sala de aula é extremamente necessário, pois a elaboração e o cumprimento das regras podem melhorar o desenvolvimento das crianças, como também podem se tornar um dispositivo negativo, trazendo medo e vergonha ao discente. Sendo assim, a análise e o planejamento da aplicação dessas regras e práticas disciplinares carecem de estudo, clareza e ética.

Causas que estão relacionadas à indisciplina

Para sabermos as causas que estão relacionadas à indisciplina, é preciso enveredar pela pesquisa, observar e analisar como a indisciplina se manifesta, quais são os sujeitos envolvidos. Na maioria dos casos, são crianças mimadas e que não têm o convívio direto com os pais, vivem em frente a TVs, vendo filmes de brigas, injustiças ou desrespeito, e isso tudo se agrega a um futuro indisciplinado, porque a criança, como um objeto de conhecimento e de descoberta, pensa que maltratar, responder e desobedecer configuram-se atitudes corretas. Nesse sentido, Vergés e Sana (2009, p. 35) sugerem:

O que devemos entender é que nenhum aluno nasce indisciplinado; ele se torna indisciplinado em determinadas situações, dependendo do sentido da indisciplina para ele naquele momento, com vários fatores que possam levá-lo a agir dessa forma.

Os alunos nunca estarão todos com o mesmo ânimo, pois se encontram em fase de crescimento e de desenvolvimento em todos os sentidos, tanto fisicamente como intelectualmente, isso envolve inclusive o lado emocional e afetivo do ser. Sempre vai haver alteração no comportamento, principalmente das crianças.

Segundo Sastre e Moreno (2002), as crianças, desde cedo, sabem convencer os adultos para conseguir o que querem, ou seja, têm noção do poder de suas ações, para alcançar o que querem com seus pais. Os pequeninos pensam que assim funciona na escola, por isso, eles choram quando alguma criança pega um determinado brinquedo, ou simplesmente para chamar a atenção do docente para si. Quando essa ação não funciona, as crianças têm reação diferente: elas batem, mordem coleguinhas, até mesmo derrubam as carteiras das salas, só para chamar a atenção do professor.

Brito et al. (1996) defendem que a maioria dos docentes concebe a indisciplina como um aspecto comportamental, deixando o contexto da relação pedagógica de lado, ou seja, como são planejadas as atividades, as estratégias de aprendizagens e outros fatores metodológicos que também têm sua parcela de culpa na ocorrência da indisciplina. Quando o docente determina que a indisciplina é um conjunto de comportamentos inadequados do aluno, está retirando de si a culpa de ser um causador da indisciplina.

Aquino (1996, p. 132) afirma: “[...] mesmo que essa crença de que exista um único tipo de comportamento a que chamamos de disciplinado é responsável por muitas das aflições que temos em relação à suposta indisciplina dos alunos”. O autor, nessa citação, faz-nos refletir que a disciplina é um assunto que traz aflições, receios e dificuldade em agir, pois, para a maioria dos educadores, ela é indispensável e a problemática está em como chegar até ela, como “driblar” a indisciplina, quais regras serão cumpridas e o que fazer para que os alunos as cumpram.

Nesse contexto, é possível afirmar que, muitas são as causas da indisciplina na educação infantil, entre elas o entendimento da criança de que a escola marca a “separação” dela com ambiente familiar. Essa situação pode trazer ela a necessidade de adaptação a uma nova rotina, que exigirá regras, horários e comportamentos diferenciados de sua casa, onde, na maioria das vezes, é tratada com mais atenção.

Outra causa, apontada por Aguiar (2008), consiste no fato de que alguns alunos que repetem de ano se deparam com colegas mais novos, ocasionando defasagem série/idade. Tal situação leva aqueles a não se adaptarem ao novo ambiente, adquirindo uma postura indisciplinada.

Nessa transição do ambiente familiar para escola, algumas crianças encontram muitas dificuldades em cumprir as regras impostas pela instituição em que estão inseridas, pois além de ser novidade para ela, às vezes apresenta desconforto e insatisfações em estar no ambiente escolar, assim pode se mostrar desinteressada, desanimada e, por conseguinte, indisciplinada.

As disposições afetivas favoráveis referem-se a ter gosto, motivações, valores e atitudes apropriadas a determinado contexto.

Pode ocorrer que esses indicadores não se direcionem para o mesmo sentido, porém será a combinação entre eles e o peso que o indivíduo lhes atribui que definirão as disposições socioafetivas.

Concepções docentes acerca da indisciplina escolar: análise dos dados

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de produzir conhecimentos sobre o fenômeno da indisciplina escolar na educação infantil na zona Leste de Teresina. Para tanto, foi aplicado um questionário semiestruturado direcionado a quatro professoras, as quais serão denominadas de professora A, B, C e D. Com relação à indisciplina na educação infantil, fizemos o seguinte questionamento: O que você entende por indisciplina escolar? Obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: Atitudes, comportamentos e condutas que são considerados inadequados, inapropriados, incompatíveis em relação ao momento.

Professora B: Quando não se cumpre ou não se consegue seguir regras e combinados pré-estabelecidos, seguir comandos solicitados.

Professora C: Crianças que não têm atenção, são inquietas, não ficam com atenção durante as atividades escolares.

Professora D: A indisciplina escolar acontece quando principalmente falta o respeito da criança em relação à pessoa do professor, a partir desse princípio toda e qualquer mediação se torna difícil.

Diante das respostas, as professoras denominam a indisciplina como atitudes, comportamentos e condutas que são considerados inadequados, quando alunos não cumprem ou não conseguem seguir regras e combinados pré-estabelecidos em seguir comandos solicitados.

Em relação às respostas dos sujeitos, Aquino (1996, p. 85) afirma:

Costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou um grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, “traduzida na falta de educação ou de desrespeito pelas autoridades”, na bagunça ou agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamentos esperados.

O autor relata que indisciplina é tida como falta de educação, o não cumprimento de normas, conduta em que o comportamento é inadequado à realidade escolar. Nesse mesmo contexto, a professora C atribui a indisciplina à falta de atenção. Brito (2012, p. 72) assevera que a “[...] indisciplina dentro da relação pedagógica se manifesta de diversas formas, porém, a conversa e o deslocamento em sala de aula, sem autorização do professor e a falta de atenção são as manifestações que mais preocupam os docentes”. Segundo o autor, a falta de atenção preocupa muito os docentes, pois prejudica a aprendizagem dos discentes, dificultando a prática pedagógica.

A indisciplina tem várias causas para que esse problema apareça. Assim, continuamos com a pergunta: Quais são as principais dificuldades da indisciplina na educação infantil?

Professora A: Dificuldade do professor em exercer sua autoridade, dificuldade em dosar ações contra a indisciplina e algumas vezes o ambiente familiar.

Professora B: Falta de interesse na realização de atividades propostas; Excesso de mimos e birras; Patologias referentes a aprendizagens ou a comportamentos social e psíquicos.

Professora C: Falta de limites que trazem de casa, pois têm tudo que quer, como forma de acalmar a criança.

Professora D: São muitos os fatores. De maneira abrangente a desvalorização da escola por parte dos pais, isso reflete nas crianças, falta de acompanhamento, e às vezes também excessos de não enxergar a criança com sua idade e potencial e sim só como bebê ainda.

Analisando as respostas, a professora A relaciona as dificuldades da indisciplina com a falta de autoridade do professor, sendo essa importante para que os alunos tenham limites, bem como para o desenvolvimento de ações contra a indisciplina. Sabemos que a indisciplina causa bastante constrangimento, pois não há um entendimento entre as pessoas envolvidas o que deixa uma situação de constrangimento. Sobre isso, Aquino (1996, p. 89-90) assevera:

Nessa ótica, a origem da indisciplina está relacionada exclusivamente à falta de autoridade do professor, de seu poder de controle e aplicação de sanções. O problema parece se reduzir à presença de maior ou de menor “pulso” para administrar e controlar a turma de alunos, assim como aplicar medidas punitivas mais ou menos rigorosas.

Nesse contexto, é necessário que o professor exerça sua autoridade na sala de aula, fazendo com que os alunos respeitem o momento da aula, tendo, assim, um melhor rendimento em todos os aspectos. Isso é necessário, pois a falta de domínio do professor em sala faz com os alunos se tornem mais indisciplinados.

Quanto às professoras B e C, essas apresentam que as dificuldades da indisciplina são atribuídas à família, que não dá limites aos alunos, trazendo o reflexo para o espaço escolar, pois têm tudo o que querem, ou seja, excesso de mimos familiar. A professora B ressalta, ainda, a falta de interesse na realização de atividades propostas, pelo professor. Aquino (1996 p. 89-90) afirma:

Os alunos, inclusive os de menor idade, já tem uma importante experiência sobre as reações que seus atos desencadeiam nas pessoas. Desde os primeiros meses de vida meninos meninas sabem como chamar a atenção das pessoas adultas e aprendem rapidamente estratégias de comportamentos que os levam a conseguir o que desejam.

Dessa forma, as crianças conseguem o que querem, já que os pais deixam-nas livres e terminam cedendo às chantagens emocionais. Isso traz sérios problemas à conduta da criança, uma vez que os comportamentos inadequados são repassados para todos os setores da sociedade, inclusive a escola.

A professora D ressalta que a indisciplina acontece pela desvalorização da escola por parte dos pais, ou seja, os pais precisam estar mais presentes na escola. “O problema da indisciplina está associado à desvalorização da escola por parte dos pais: eles nunca aparecem na escola, muito menos nas reuniões, não acompanham as lições e nem assinam as advertências” (AQUINO, 1996, p. 88-89).

A forma como o professor trabalha pode diminuir os casos de indisciplina, pois a prática adotada pelos docentes na sala de aula por conter regras que levam os alunos a segui-las. Para aprofundarmos nossos conhecimentos, continuamos com a questão: Como você desenvolve sua prática docente para trabalhar com os alunos indisciplinados?

Professora A: Proximidade com a família para conhecer um pouco da vida das crianças, parceria com a família, dinamizar as minhas aulas e muita conversa, orientação com esses alunos indisciplinados.

Professora B: Aproximação com a família; investigar as possíveis causas da indisciplina; estratégia: atividades do interesse do aluno.

Professora C: Trabalho com materiais pedagógicos concretos, músicas. E colocando-os para serem ajudantes da sala para que se sintam importantes.

Professora D: Sempre tento manter o diálogo com a família; muita conversa com o aluno; procuro entender um pouco do seu meio e através disso buscar maneira de atraí-lo. Sem falar no cantinho do pensamento e sem recreio.

As professoras A, B e D acreditam que para trabalhar com alunos indisciplinados a melhor metodologia a ser usada é aproximação da escola com a família, conhecer um pouco a vida das crianças, dinamizar as aulas, investigar as possíveis causas da indisciplina e muita conversa com os envolvidos. Nesse contexto, Piaget (2007, p. 50) defende:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua:

este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Assim, o contato frequente dos pais com a escola é essencial, pois a comunicação entre ambos é de suma importância, visto que o professor precisa conhecer seu aluno de perto para melhor planejar suas aulas e atender de forma exitosa as necessidades dos alunos. A família, trabalhando junto à escola para o desenvolvimento das crianças, melhora a aprendizagem da criança.

A professora C utiliza materiais concretos, músicas. É interessante os professores ocuparem o tempo da criança com atividades práticas, para que essas se sintam úteis e estimuladas nas tarefas escolares. Brito (2003, p. 46) explica que

[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar a formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje.

Se os pais não valorizam o ambiente escolar, é lógico que a criança tende a fazer o mesmo e não ter interesse de respeitar esse espaço, e muito menos seguir suas regras. No intuito de entender mais um pouco sobre indisciplina, seguimos com a pergunta: No seu entendimento, o que falta para esses alunos serem disciplinados?

Professora A: Muitas vezes, a base da educação que não foi trabalhada em casa, como também colaboração e mais dedicação do professor.

Professora B: Atividades desafiadoras e lúdicas; propor regras e limites; acompanhamento com especialistas.

Professora C: Receberem educação em casa, respeito ao ambiente escolar, orientado pelos pais.

Professora D: O mais importante, relação com família-escola; é importante que em seu ambiente a criança viva uma maior valorização da escola e de seus profissionais, que seja acompanhada e entenda da importância da mesma.

As professoras A, C, e D relataram que o que falta para os alunos serem disciplinados é receber educação em casa, receber orientação dos pais, melhorar a relação família-escola, porque é importante que em seu ambiente a criança vivencie situações de respeito e de regras, para que também desenvolva atitudes de respeito na escola com seus profissionais e colegas. Para Maldonado (1997, p. 11), “Por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termo de indisciplina e de baixo rendimento escolar”.

A falta do acompanhamento familiar torna-se difícil para melhorar as condutas dos alunos indisciplinados, favorecendo mais ainda o baixo rendimento no aprendizado das crianças.

Para a professora B, o que falta são atividades desafiadoras e lúdicas, propor regras e limites, acompanhamento com especialista. Propor desafios, levar o aluno a manter a atenção, pois ao estar atento às atividades, seu nível de concentração melhora, conduzindo-o ao aprendizado. Nessa perspectiva, Carvalho (1992, p. 28) afirma que a forma lúdica de desenvolver o ensino “[...] passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo”.

Para finalizar, fizemos a seguinte pergunta: Quais são as medidas tomadas perante comportamentos indisciplinados dentro da sala de aula?

Professora A: Muita conversa com esses alunos indisciplinados, como também pequenas punições sempre orientadas, o porquê de certas punições.

Professora B: Chamar atenção para os combinados pré-estabelecidos. Conversa informal e individual sobre tais atitudes. Se for o caso, retirá-lo do ambiente para conversa mais aprofundada sobre tal ato. Informar à família.

Professora C: Muita conversa com os pais, mostrando a importância de uma boa educação por parte da família. Colocando essas crianças para desempenhar tarefas de liderança perante a turma.

Professora D: Converso com os alunos, busco fazê-los refletir; como já citei, tem o cantinho do pensamento; busco me aproximar afetivamente, demonstrando confiança; também são geralmente os indisciplinados que são os ajudantes do dia; dou recompensas quando eles se comportam e realizam as atividades.

As professoras A, B e D têm como medida para o comportamento indisciplinado dentro da sala de aula muito diálogo, pequenas punições e chamar a atenção para os combinados pré-estabelecidos. Essas medidas são importantes, pois ocupam o tempo do aluno, o que faz refletir sobre sua postura. Foucault apud Aquino (1996, p. 63) ensina que “[...] pode-se pensar, também como a escola, eliminando aos poucos a palmatória, faz a substituição por um conjunto de práticas em que a punição é exatamente a restrição ao movimento e à comunicação com os demais”.

A professora C enfatiza que a medida a ser tomada é uma educação por parte da família. A esse respeito, Parolim (2003, p. 99) afirma:

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

A família é a primeira instituição educacional que a criança tem, sendo ela de grande importância no desenvolvimento da criança, assim, manter essa parceria acrescenta de forma significativa o desempenho da criança na escola. Nesse sentido, o professor busca conquistar a confiança do aluno e melhorar a sua autoestima através de diálogos e demonstrando as consequências do não cumprimento das regras, buscando entender a criança e fazendo com que ela reflita sobre suas atitudes no meio em que está inserida.

Considerações finais

Concluimos nosso trabalho sobre o tema indisciplina na educação infantil, que teve como objetivo analisar as dificuldades da prática docente na educação infantil no que diz respeito à indisciplina escolar, a qual conceituamos como quebra de regras, comportamento inadequado para o ambiente, falta de conduta das crianças, falta de atenção, rebeldia, desrespeito, desvalorização do espaço escolar, dentre outras atitudes.

A pesquisa mostrou que os partícipes entendem a indisciplina como comportamentos inadequados diante normas estabelecidas, pois os alunos não conseguem obedecer a regras, apresentam falta de atenção, são inquietas e demonstram falta de respeito com o outro. Esse tipo de comportamento torna o processo educativo complexo, uma vez que o professor não consegue planejar de forma adequada para realização de sua ação docente. As crianças precisam aderir às regras para adquirir as formas de condutas e comportamentos adequados, mas só é possível receber esses limites, valores, através de seus familiares professores, enfim, educadores no geral, pois são elementos que as crianças aprendem copiando, ou seja, através de exemplos.

Quanto à prática docente, os participantes relataram a proximidade da família, conversas com os alunos, estratégias que despertem o interesse do aluno, utilização materiais concretos pedagógicos como ações importantes para manter a atenção dos alunos, aumentando sua concentração e melhorando seu desempenho.

A indisciplina escolar rompe com a autoridade docente, e não somente com as regras da escola, identificamos que é importante rever e refletir sobre as práticas pedagógicas para manter uma relação professor-aluno harmoniosa, favorecendo uma afetividade social, a qual sustenta uma determinada confiança do aluno, refletindo para que seu rendimento escolar seja positivo.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação à indisciplina na educação infantil, podemos descrever que a indisciplina é uma das maiores dificuldades docentes no âmbito escolar, assim os professores relataram a falta de domínio na sala, a falta de interesse

por parte dos alunos, a falta de limites, além do distanciamento da família no acompanhamento escolar. A indisciplina é a principal de muitas dificuldades docentes, principalmente na educação infantil, período em que a criança sai do laço familiar e passa a conviver com novas pessoas. Esse é um processo crucial na vida de uma criança, é nesse momento que a criança, dependendo do convívio que tem com a família, terá um determinado desenvolvimento: criança que tem o acompanhamento familiar consegue entender que é importante ir à escola e aprender a valorizar espaço escolar.

Nas causas da indisciplina, por sua vez, a família tem sua parcela de culpa, assim como a escola e a própria criança. Nesse caso, a família, quando não tem autoridade para impor seus limites, acaba fazendo o que a criança quer para se livrar de determinada situação e não ser incomodada, ou seja, dispensando excesso de mimos para com o infante. Assim, na escola, através da prática docente na sala de aula, o professor pode manter um clima agradável ao nível de turma. O professor deve planejar suas atividades de modo a atender às peculiaridades dos alunos e levá-los à aprendizagem.

Apresentamos como proposta para as escolas: promover eventos que solicitem a presença da família, para que ambas possam colaborar com uma educação de qualidade para as crianças, nesse sentido, recomendamos esta pesquisa a todos os envolvidos na educação, ou seja, dedicamos aos pais, avós, enfim, à família, no geral, e para os docentes da educação infantil, para que reflitam suas práticas pedagógicas.

Referências

AGUIAR, C. C. P. **A indisciplina e a agressividade dos alunos nas séries finais de Ensino Fundamental**. Coord. Ped., Belo Horizonte, 2008.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRITO, C. et al. (Org.). **Indisciplina escolar**: antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil** – proposta para a formação integral da formação da criança. São Paul: Editora Petrópolis, 2003.

CARVALHO, A. M. C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

DELL PRETT, A; DELL PRETT, Z. **Psicologia das relações interpessoais**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, A. M. et al. (Org.). **Indisciplina escolar**: antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. Tradução de Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, J. N. **A indisciplina na sala de aula**: analisando a perspectiva dos alunos. Curitiba: UTP, 2008.

GARCIA, J. Representação dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, mai./ago. 2009.

GODOI, E. G.; SILVA, M. R. P. da. Achadouros de infância: problematizando a relação entre adultos e crianças na Educação Infantil. In: SILVA, Adriana et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas SP: Autores Associados, 2011. p. 129-147.

LA TAILLE, Y. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. São Paulo, Summus, 1996.

MALDONADO, M. T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PAROLIM, I. **As dificuldades da aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olimpio, 2007.

REGO, T. C. A Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygostskiana. In AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas 13. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 45-64.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SMON, I. et al. (Org.). **Indisciplina escolar**: antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

SOUZA, R. de C. de. Da escola punitiva à escola disciplinadora: nos rastros de uma transição. In: _____ **“Não premiarás, não castigaras, não ralharás...”**: São Paulo, 2006. p. 48-73.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 2. ed. São Paulo: Liberdade, 1995.

VASCONCELOS, M. S. et al. **Juízos e valores morais**: a respectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. Ribeirão Preto: Paidéia, maio/ago. 2010.

VERGÉS, M. R. de M.; SANA, M. A. **Limites e indisciplina na Educação Infantil**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Alessander Mendes do Nascimento – Mestre em Direito e Gestão de Conflitos (UNIFOR). Mediador do Centro de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC/PI). Mediador Extrajudicial (CMC Estácio Teresina). Professor de Processo Penal do Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba (CESVALE). Professor de Processo Penal e Mediação da Estácio Teresina. Especialista em Direito Eleitoral (UFPI). Graduado em Direito pela União das Escolas Campomaiorenses (Faculdade São Gabriel). Licenciado em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Diretor Presidente do Instituto Ciências Jurídicas. E-mail: alessanderomediador@gmail.com

Ana Maria do Nascimento – Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Piauiense (FAP Teresina) (2013). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar e MBA em Gestão Estratégica de IES pela Uninassau Teresina. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP Teresina) (2011). Atualmente, coordena o Setor de Coordenação Acadêmica da Uninassau Teresina, coordena as Especializações Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar, e Pedagogia Empresarial e o MBA em Gestão Educacional na Uninassau Teresina. Atua como docente da Graduação em Pedagogia da Uninassau Teresina.

Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha – Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2016). Especialista em Educação em Direitos

Humanos e em Metodologia do Ensino pela UFPI. Especialista em Direito Eleitoral pela UFPI. Graduada em Pedagogia e em Letras – Português/Francês pela UFPI. Graduada em Direito pela Faculdade São Gabriel. Professora do ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina – PI. Professora aposentada da rede de Ensino Público do Estado do Piauí. E-mail: angelitafontenele@hotmail.com

Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Pedagogia pela UFPI. Docente da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: celenevieira@hotmail.com

Cícera Pereira de Abreu – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: ciceraabreu04@outlook.com

Cintia Barbara Lira da Costa – Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade Maurício de Nassau. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: barbaralira86@gmail.com

Danyelle Bandeira de Melo – Mestra em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR, 2009). Especialista em Direito Processual, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1999). Bacharela em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR, 1997), Advogada. Mediadora, Capacitada na Câmara de Mediação e Arbitragem do Ceará (2001). Docente pela Universidade Estadual do Piauí e Universidade Federal do Piauí como professora substituta nas disciplinas Direito Civil I e Direito Internacional Público e Privado. Desde 2000, integra o quadro funcional do Centro de Ensino Unificado de Teresina, e desde 2015, passou a se chamar Faculdade Estácio de Teresina, ministrando, ao longo desses anos, na graduação e pós-graduação as disciplinas Direito Internacional, Teoria Geral dos Contratos, Direito Administrativo, História do Direito, Direitos

Humanos, Mediação de Conflitos. Atualmente, ministra a disciplina Direito Civil I e Direito Internacional na Graduação e Mediação de Conflitos na pós-graduação. Coordenadora do Projeto de Extensão Mostra de Direitos Humanos e Simpósio de Direitos Humanos da Faculdade Estácio Teresina. Autora dos livros Carta Rogatória no Mercosul, publicado pela Editora Universidade Federal do Piauí (EDUFPI), e Noções de Direitos Humanos, publicado pela Editora Dinâmica Jurídica, além de outros artigos publicados. Tem experiência na área do Direito e Mediação, com ênfase em Treinamentos de técnicas de negociação para empresas e técnicas de disciplina positiva na relação pais e filhos. Especializanda em Mediação de Conflitos pela Faculdade Estácio Teresina. Contato: danyellebandeira75@gmail.com

Francisca Gomes Viana Leite – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: franciscagomesviana@hotmail.com

Geraldo Caliman – Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela *Università Pontificia Salesiana* de Roma (1992-1995). Professor da *“Pontificia Universidade Salesiana de Roma (UPS)”* (1995-2003), onde atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). Atualmente, é professor da Universidade Católica de Brasília onde já atuou também como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Coeditor Internacional para *la lingua portuguesa de “Alteridad: Revista de Educación”*; Membro do Conselho Editorial da *“Revista de Educação”*; da ANEC. Livros publicados nos últimos três anos: (1) CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. (Org.). Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos. Brasília: Liber, 2016. (2) MANICA,

L.; CALIMAN, G. Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho. São Paulo: Paco, 2015. (3) CALIMAN, G.; PIERONI, V. Sociologia e Drogadição. Formação de Pessoal. Guarapuava: UNICENTRO. Universidade Aberta do Brasil, 2015. (4) MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo. Educação Profissional para Pessoas com Deficiência. Brasília: Liber Livro, 2015. (5) CALIMAN, G. (Org.). Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã. Brasília: Liber Livro, 2014. (6) CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. Pedagogia da Alteridade Brasília: Liber Livro, 2014. (7) CALIMAN, Geraldo (Org.). Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação. Brasília: Liber Livro, 2013. Contato: www.pedagogiasocial.net

Hilcélia Silva Rocha – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: hilkasrocha@gmail.com

Ítala Rivane Santos Cardoso – Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade UNINASSAU Teresina. Graduada em Bacharelado em Psicologia, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Formação complementar em Políticas Sustentáveis pela Faculdade de Administração Milton Campos. Membro da Escola de Psicanálise Corpo Freudiano – Seção Teresina. Domínio intermediário da Língua Espanhola. Atuação como Analista de Carreira (foco nos processos de Recrutamento e Seleção, treinamento e gerenciamento de carreira). Psicóloga (com experiência clínica em atendimento de jovem e adulto, com ênfase nos estudos psicanalíticos). Aplicadora de provas e Testes Psicológicos em concursos públicos (OAB, ENEM, TRF, Agente Penitenciário, Polícia Militar e outros). Membro da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), da Faculdade UNINASSAU Teresina. Pesquisadora das temáticas referentes à depressão infantil, Psicologia Escolar e carreira profissional. E-mail: italarivanesc@gmail.com

Ivoneide Pereira de Alencar – Pós-Doutora em Direito pela *Università Degli Studi di Messina* na Itália. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestra em Economia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Direito pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina. Graduada em Fonoaudiologia

pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil. Curso Superior Sequencial em Direito Penal pela Universidade Estadual do Piauí. Pós-graduada (lato sensu) em Saúde Pública, Saúde da Família, Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação à Distância, Direito Tributário, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Especial e Inclusiva, Gestão Pública e Direitos Humanos em e para educação. Ex-professora das Faculdades São Gabriel – NOVAUNESC (Curso de Direito), Faculdade FATEPI (Curso de Direito). Atualmente, é professora efetiva Assistente I da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) (Curso de Direito), Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI) (Curso de Fonoaudiologia), da Faculdade Maurício de Nassau (Curso de Direito). Tem experiência na área de Direito: Trabalho, Constitucional, Economia Política Ciência Política e Teoria Geral do Estado, Tributário, Direitos Humanos. Na área de Saúde (saúde coletiva e pública). Área de Educação com ênfase em Educação Socioeducativa, metodologia da pesquisa - (TCC), Estágio Curricular Supervisionado (infantil e fundamental), atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação especial e inclusiva, Didática, Educação a Distância e metodologia científica. E-mail: ivoneidealencar@ig.com.br

Jackeliny de Andrade Lessa – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: jackeliny-lessa@bol.com.br

Joselma Coelho Lima – Mestranda em Educação pela *Flórida Christian University* – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Especializada em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (2016). Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Vale do Itapecuru (2006). Tem experiência na área de Educação. Email joselmagadita@hotmail.com

Josiane Rodrigues de Sousa – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Atualmente é Auxiliar de professor da *Bright Bee* – Escola Bilingui. Tem experiência na área de Educação. E-mail: josirds@gmail.com

Larisse Aquino Cardoso – Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade Maurício de Nassau. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: larisseaquino@hotmail.com.br

Luiza Maria Ferreira de Oliveira – Especialista em Administração e Supervisão Escolar (UVA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI). Foi Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino. Supervisora Educacional da Rede Estadual de Ensino. Membro Titular do Fórum Estadual de Educação. E-mail: luizamfer@yahoo.com.br

Marcio Rodrigo Silva dos Santos – Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal. Graduado em Direito pela Faculdade Vale do Itapecuru – FAI.

Maria da Conceição Alves de Oliveira – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: ceica2012@hotmail.com

Maria Daíse de Oliveira Cardoso – Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. E-mail: daiseoliveira@hotmail.com

Maria do Carmo Alves do Bomfim – Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Filosofia (PUC/SP). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em História pela Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) e em Pedagogia, pela UFPI. Professora da área de Fundamentos Históricos e Culturais no Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE). Atua nas linhas de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, Educação e Diversidades (DEFE/PPGE/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI)”. E-mail: carmicita@ig.com.br

Maria do Socorro Pereira da Silva – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí e pelo Centro de Estudos Sociais (CES) – Universidade de Coimbra – Portugal (Doutorado Sanduíche). Foi Bolsista da CAPES/MEC no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí e Bolsista da Fundação Estadual de Amparo à Pesquisa (FAPEPI) no Doutorado Sanduíche. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bacharelada em Administração. Licenciada em Pedagogia. Pesquisa Educação, Educação Popular. Epistemologia Transgressora. Ciência Descolonial. Universidade. Movimentos Sociais. Metodologias Participativas. Justiça Social. Pedagogia-Ação Transformação. Prática Educativa. Lutas Sociais. Globalização Colonial. Estado. Coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES). Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e do Observatório de Juventude (OBJUVE). Educadora Popular da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP). E-mail: socorroprofadm@gmail.com

Maria Gessi-Leila Medeiros – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014/2017). Mestre em Educação pela UFPI (2011/2013). Especializada em Direito Civil e Processo Civil pelo CEUT (2010) e em e Docência do Ensino Superior pela FAESPI. Bacharelada em Direito e Licenciada em Letras-Português, ambas pela Universidade Estadual do Piauí (2004 e 2007, respectivamente). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias (INET), em 2014. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI/UFPI). Integrante do Observatório das Juventudes (OBJUVE/UFPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH/UFPI). É pesquisadora na área de Cultura de Paz e Mediação de Conflitos. Atualmente, é Docente da Faculdade Estácio de Teresina – Piauí (Curso de Direito); e da Faculdade Maurício de Nassau, Teresina – PI (Curso de Direito, Pedagogia e Contábeis). E Docente de pós-graduação em instituições de ensino superior no Piauí. Com atuação nas seguintes áreas: Direito Civil; Direito Ambiental; Direito Administrativo; Hermenêutica e

Argumentação Jurídica; Direitos Humanos; Linguagem e Português Jurídico. Na área da Educação: Organização, Legislação e Políticas do Ensino Superior; Sociologia da Educação; Planejamento e Projetos Educacionais; Responsabilidade Social; Financiamento da educação; Planejamento, Execução e Avaliação no Ensino Superior; Fundamentos Teóricos e Práticos da Coordenação Pedagógica; Metodologia da Pesquisa; Didática. Autora de livros e artigos científicos na área da Educação, Educação Jurídica e Direito. E-mail: leilagmedeiros@hotmail.com

Maria José Carvalho Silva – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: mahriacarvalho27@gmail.com

Mayara Monte Lima – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: may.monte@hotmail.com

Rafaella Coêlho Sá – Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2010). Professora Efetiva do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí, campus Torquato Neto – Enquadramento de Dedicção Exclusiva. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2005). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Desenvolvimento Infantil da UESPI (GP/PSIDIN). Responsável por projetos de Extensão e pesquisa que trabalham com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e/ou exclusão. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: atenção psicossocial em centro de saúde, inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, educação inclusiva, política educacional, supervisão escolar, professor e escola pública e programas de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças e adolescentes. E-mail: rafaella.sa.psi@hotmail.com

Rejânia Rebêlo Lustosa - Mestra em educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada

em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: rejanialustosa@hotmail.com

Rosiria Mary Goncalves Coelho – Possui graduação em Bacharelado em Ciências Contábeis pelo Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba (2001) e graduação em bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Atualmente, é advogada autônoma – Ordem dos Advogados do Piauí. Professora da Associação de Ensino Superior do Piauí (AESPI). Professora da Faculdade do Piauí (FAPI), Coordenadora da Pós-graduação em Direito Civil e Processo Civil na Faculdade Maurício de Nassau e Professora da mesma Faculdade Maurício de Nassau Teresina – PI. Professora de pós-graduação em Ciências Criminais e Penais pela Assembleia Legislativa do Piauí (ALEPI). Mestranda em Educação pela *Flórida Christian University* – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ministra aula nas seguintes disciplinas: Teoria Geral do Crime, Teoria Geral do Direito Civil, Fatos e Negócios Jurídicos, Ilícitude e Culpabilidade, Teoria das Penas, Direito Constitucional, Extinção de Punibilidade, Ação Penal, Proteção Penal ao Indivíduo, Proteção penal ao Patrimônio, Recursos e Execução Penal, Proteção Penal Inter. Administração Pública, Legislação Penal Extravagante, Direito Tutelar e Coletivo do Trabalho, Direito Individual do Trabalho, Direito das Obrigações e Direitos Fundamentais. E-mail: rosiriamary@hotmail.com

Samara Lopes da Silva – Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau Teresina – PI (2016). E-mail: samaralopesilva@hotmail.com

Sandra Cristina Morais de Souza – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação à Distância pelo Serviço Social de Aprendizagem Comercial (SENAC). Especialista em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Participante dos seguintes grupos de

pesquisa: Diversidade sexual na educação e na escola: estado da arte, implementada com apoio do CNPq. Saúde social: diversidade, inclusão, resiliência e representações sociais e educação. Núcleo de Estudos Contemporâneos em Educação, Etnografia e Representações Sociais (NECEERS), da Universidade Federal Fluminense e do Grupo de Processos de Aprendizagem e Diversidade, da Universidade Federal da Paraíba. Temas de pesquisa: Inclusão. Diversidade. Identidade. Diferença/Deficiência. Formação Docente. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa da Secretária da Saúde do Estado da Paraíba.

Suely Barbosa de Moura – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA). Membro da Comissão Própria de Avaliação – FACEMA. E-mail: suelysbmoura@gmail.com

Suênya Marley Mourão Batista – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pela UFPI. Graduada em Direito pela Faculdade Santo Agostinho (FSA). Advogada. Professora dos Cursos de Direito e Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: suenya19@hotmail.com

Virgianni Caroline Leal da Silva Andrade – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: virgianni_caroline@hotmail.com

Zélia Maria Carvalho e Silva – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1988). Na Faculdade Piauiense (FAP/Teresina) atuou como docente de 2002 a janeiro de 2016 e como coordenadora do Curso de Pedagogia de 2006 a 2014.1. Foi Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Gestão/Supervisão Escolar e Docência do Ensino Superior no segundo semestre letivo de 2007 até dezembro de 2015. Atualmente, é servidora pública federal, exercendo o cargo efetivo de Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, do Campus Amilcar Ferreira Sobral.

Ebook disponível em:
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Os estudos aqui expressos apresentam pesquisas materializadas em âmbito educacional, apresentando seus objetos de investigação por meio de uma linguagem acessível permeada pelos dispositivos metodológicos pertinentes aos tipos de análises realizadas.

Este livro torna vivo e significativo o universo da educação, visto que traz investigações extremamente relevantes para o contexto atual, pois compreendemos que a pesquisa, além de ser uma das melhores possibilidades para a produção de conhecimento, é o fundamento para a revolução científica, tecnológica e cultural.

Com base nas considerações aqui expostas, ficam evidentes as valiosas contribuições que este livro pode trazer, tanto para estudantes quanto para professores e pesquisadores da área da educação, de modo que só me resta enfatizar o convite à leitura.



ISBN: 978-85-5512-451-8



9 788555 124518