



Scientific Magazine



Scientific Magazine

SCIENTIFIC MAGAZINE-,
Ano: XXI, V. 15. -Nº 134/Agosto - 2021– São Paulo.
SP.

Publicação contínua
E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:
<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)

Registro no ISSN: 2177-8574.
A fim de cumprir com a periodicidade contínua
corresponde ao Ano XIII, nº 134/Agosto/ 2021.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de
responsabilidade de seus respectivos autores.
de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre
compreensibilidade, sendo publicada
ininterruptamente desde 2006.

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian

Revisão:
Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Profª Ms. Mara Cristina da Conceição
Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas
Profa. Dra Paula Lerner Marques
Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz
Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues
Profa. Dra. Pilar Castillo
Profa. Dra. Llena Sánchez
Profa. Dra. Ivet García Dussel
Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. MS. Alessandra Maria Sambrano Zaccaro
Profa. MS. Maria Regiane Ferreira da Silva
Profa. MS. Alessandra Cury Nesso
Profa. MS. Cirina Luz de Souza Trovó
Profa. Esp. Cristiane Campos da Silva
Profa. MS. Daniela Cristina Calera Berengue
Profa. MS. Estela Jaime Campos
Profa. MS. Eunice Justino de Souza Gonçalves
Profa. MS. Maria do Perpétuo Socorro da Rocha
Brelaz
Profa. Esp. Cristiany das Graças Souza
Profa. Esp. Carmem Lúcia Gonçalves Ribeiro
Profa. Maisa Ribeiro Ferreira Vieira
Prof. Esp. Fábio Aparecido Ramos
Profa. MS. Vania Maria Dalécio
Profa. Marilene das Dores Araújo da Silva
Profa. Ângela Cristina Pereira Rezende
Profa. Esp. Adriana Gonçalves Lana Cunha
Profa. Esp. Simone Carrijo Batista
Profa. Esp. Ana Cirlene Ferreira
Profa. Esp. Josiane Moraes de Magalhães
Prof. Ildefrancis dos Santos Silva

SUMÁRIO

COMO A VIOLÊNCIA ESCOLAR CONTRA O PROFESSOR AFETA A QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	12
Alessandra Maria Sambrano Zaccaro.....	12
TRABALHO CIENTÍFICO DECORRENTE DA TESE DE MESTRADO	28
Maria Regiane Ferreira da Silva	28
O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS: O QUE NOS SEPARA DO PRIMEIRO MUNDO	47
Alessandra Cury Nesso	47
EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	64
Cirina Luz de Souza Trovó.....	64
A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO E SUA AVALIAÇÃO NA ESCOLA	86
Cristiane Campos da Silva	86
A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, ALUNO INFRATOR, VÍTIMA E FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITO E VIOLÊNCIA ESCOLAR	97
Daniela Cristina Calera Berenguel.....	97
OS EFEITOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM CRIANÇAS DE 0-5 ANOS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO APRENDIZADO	114
Estela Jaime Campos	114
A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO ACERCA DOS BENEFÍCIOS DOS EXERCÍCIOS PSICOMOTORES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	129
Eunice Justino de Souza Gonçalves	129
TRABALHO CIENTÍFICO DECORRENTE DA TESE DE MESTRADO	150
Maria do Perpétuo Socorro da Rocha Brelaz.....	150
O PAPEL DA TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O PROFESSOR	161
Cristiany das Graças Souza.....	161
Carmem Lúcia Gonçalves Ribeiro	161
Maisa Ribeiro Ferreira Vieira.....	161
Fábio Aparecido Ramos	161

FATORES RELACIONADOS A BAIXA QUALIDADE DO ENSINO BRASILEIRO: COMO OUTROS PAÍSES COM PROBLEMAS SEMELHANTES NA EDUCAÇÃO ATINGIRAM ALTOS NÍVEIS DE QUALIDADE EDUCACIONAL	169
Vania Maria Dalécio.....	169
OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO	186
Marilene das Dores Araújo da Silva	186
Ângela Cristina Pereira Rezende	186
Adriana Gonçalves Lana Cunha	186
Simone Carrijo Batista	186
ARTE TERAPIA COMO ALIADA AO TRATAMENTO DA DISLEXIA	199
Cristiany das Graças Souza.....	199
Ana Cirlene Ferreira.....	199
Josiane Moraes de Magalhães.....	199
Ildefrancis dos Santos Silva	199

COMO A VIOLÊNCIA ESCOLAR CONTRA O PROFESSOR AFETA A QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Alessandra Maria Sambrano Zaccaro¹

RESUMO

O professor sempre foi vítima de violência institucional praticada pelo governo, sociedade, instituições religiosas, detentores do poder e a elite social desde os tempos do império. Porém, a violência nas escolas públicas brasileiras, tomou contornos expressivos a partir da década de 80, se acentuando na década de 90 invadindo os muros das escolas e as salas de aulas, atingindo assim, diretamente o professor e sua atuação que passou a ser uma das maiores vítimas de tal violência. Este estudo tem por objetivo verificar como a violência escolar contra o professor afeta a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Como metodologia se adotou um estudo transversal quantitativo e qualitativo que verifica como a violência escolar contra o professor afeta a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Deste modo, pode-se concluir que a violência nas escolas contra o professor produz consequências irremediáveis a longo prazo de tal forma que não há como voltar. Dessa forma, a violência contra o professor se traduz em menos professores nas escolas, pior qualidade do ensino público e gratuito, escolas, depredadas, infraestrutura precária, situações de medo e terror entre alunos e professores, falta de qualidade para prover um ensino eficiente e eficaz, perda de tempo solucionado conflitos de violência em aula quando se podia passar conteúdo de qualidade, menos horas aulas, menos aulas de qualidade, maior desgaste do professor, estresse, adoecimento, falta de professores.

Palavras-Chave: Instituições de ensino. Exposição a violência. Professores escolares.

ABSTRACT

The teacher has always been a victim of institutional violence practiced by the government, society, religious institutions, power holders and the social elite since the times of the empire. However, violence in Brazilian public schools took expressive contours from the 1980s, increasing in the 1990s, invading the walls of schools and classrooms, thus directly affecting the teacher and his performance, which became a of the greatest victims of such violence. This study aims to verify how school violence against teachers affects the quality of teaching in Brazilian schools. As a methodology, a quantitative and qualitative cross-sectional study was adopted that verifies how school violence against teachers affects the quality of education in Brazilian public schools. Thus, it can be concluded that violence

¹ Graduação: Licenciatura em Pedagogia – UNIUBE – Universidade de Uberaba. Bacharela em Direito – Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC). Pós-graduação: Alfabetização e letramento; Atendimento educacional especializado – AEE; Gestão em direção supervisão e mediação escolar. Especialização: Libras; Educação Especial e Inclusiva; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Psicopedagogia. Mestrado: Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – UNIGRAN.

in schools against the teacher produces irremediable consequences in the long term, in such a way that there is no going back. Thus, violence against teachers translates into fewer teachers in schools, poorer quality of public and free education, damaged schools, poor infrastructure, situations of fear and terror among students and teachers, lack of quality to provide efficient and effective, wasting time resolved conflicts of violence in the classroom when quality content could be delivered, fewer hours of classes, fewer quality classes, greater teacher weariness, stress, illness, lack of teachers.

KEYWORDS: Educational institutions, Exposure to violence, School teachers

1. INTRODUÇÃO

Os professores já foram vistos como sábios e mestres coroados de nobreza e status, uma função reservada apenas a membros da alta sociedade como os sofistas e filósofos gregos e o alto clero na idade média, por deter o conhecimento, os professores eram respeitados, reverenciados em todas as antigas sociedades (GOMES et al., 2015).

Até hoje nos países asiáticos e orientais como Japão até mesmo o imperador o reverencia, Cingapura, Coreia do Sul, Vietnã o professor é a mais alta instância na sociedade, além de terem os mais altos salários na sociedade o professor goza ainda de alto status social (FAERMANN, 2008).

Porém, nem em todas as sociedades atuais o professor é tão respeitado assim. A violência no âmbito escolar se constitui um dos fenômenos mais antigos de nossa sociedade, já era tema de pesquisa nos Estados Unidos na década de 1950 (ABRAMOVAY, AVANCINI, OLIVEIRA, 2006).

A violência nas escolas brasileiras sempre existiu de várias formas uma das mais veementes é a institucional perpetradas aos professores pelos governos através das instituições governamentais e pelas elites dominantes de nossa sociedade. Contudo outros tipos de violência se acentuaram a partir da década de 80 se tornando visíveis em especial nas escolas de ensino público ganhando

dimensões alarmantes, associada a problemas socioeconômicos (pobreza, exclusão social, desestruturação familiar, violência de bairro, privação), tráfego e consumo de drogas, ações do narcotráfico, de gangues, porte de armas brancas e armas de fogo, no entorno das escolas e até dentro das escolas (APEOESP, 2013; DA SILVA, DE SOUZA SCHOTTZ, 2014).

Problemas relacionados a profissão do professor contribuiu para que estes abandonem a profissão, tais problemas são: desvalorização da profissão, baixos salários, precarização do trabalho e do vínculo empregatício, aumento do ritmo e carga do trabalho, falta de políticas públicas para a valorização da carreira, postura da direção escolar de inércia, silêncio, omissão em relação à violência contra o professor (APEOESP, 2013; GOMES et al., 2015).

O professor é desvalorizado em sua profissão e mal remunerado, em relação a relevância de seu papel, todo e qualquer profissional para alcançar seu status profissional e social antes, deve passar pelas mãos de um professor (GOMES et al., 2015).

A violência nas escolas se tornou tão banais que furtos, vandalismo, brigas, agressões verbais, físicas são considerados fatos corriqueiros e não há mecanismos de solução desse tipo de conflito (APEOESP. 2013).

2. OS PRIMÓRDIOS DA PROFISSÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

Nos primórdios do descobrimento e colonização do Brasil de 1530 a 1822, período de quase três séculos ou 292 anos a educação era controlada pela coroa portuguesa, aplicada e administrada pela igreja católica através da companhia de Jesus representada pelos jesuítas que instituíram um ensino de padrão religioso moldados nos interesses da metrópole e da igreja representada pela coroa portuguesa (RIBEIRO, 2001).

Na verdade, a Coroa Portuguesa e a Igreja ambos com interesses mútuos sobre a colônia realizaram um acordo que beneficiaria a ambas, por um lado a Coroa Portuguesa “educaria” negro e índios para o trabalho e a igreja para conseguir mais fieis, era o casamento de interesses perfeito (GOMES te al., 2015).

A Companhia de Jesus era uma Ordem Religiosa, especialmente fundada por Inácio de Loyola para frear o crescimento do protestantismo e reparar os estragos ocasionados pela Reforma. Chegaram 1549, quinze anos depois de sua fundação, com seis jesuítas ao Brasil, tendo o Padre Manoel da Nóbrega como seu representante maior, com a autorização de D. João III, Rei de Portugal, e aportam na Baía de Todos os Santos, meio século após a chegada dos portugueses. Vieram com o primeiro governado geral, Tomé de Sousa, atendendo à solicitação do governo imperial para catequizar os nativos da Província de Santa Cruz (ALVES, 2009). Os demais jesuítas eram: Padres Leonardo Nunes, Antônio Pires, João de Azpilcueta Navarro e os Irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jacomo. Em apenas quinze dias após a chegada, ergueram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, que se tornou o primeiro professor nos moldes europeus e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa. Estes são considerados os primeiros educadores do Brasil. Os Jesuítas desse primeiro grupo não conseguiram construir colégios, mas embrenharam-se sertão a dentro e em pouco tempo já falavam a língua indígena. Da Bahia seguiram para o Sul com o objetivo de erguer conventos e escolas onde houvesse uma Igreja (ALVES, 2009).

O segundo grupo de jesuítas chegou ao Brasil em 1553, trazendo o mais conhecido deste grupo e o mais atuante foi o Padre José de Anchieta. Assim os primeiros professores a lecionar em terras brasileiras foram sacerdotes, padres jesuítas responsáveis pela administração das principais instituições de ensino.

Esses professores detinham total controle e poder, eram extremamente respeitados, sendo uma autoridade máxima pois detinha uma imagem mista de

professor e religioso uma autoridade que além de ensinar podia expiar os pecados, salvar a alma e encaminhá-la aos céus. Os professores tinham grande destaque na educação, já que eles eram os transmissores do saber e nas escolas “para escolha do corpo docente tinha como único critério a competência e a eficiência (GOMES te al., 2015). O número de letrados não ultrapassava 0,5% da população (DE OLINDA, 2003).

Nesse período, as formações dos professores tinham atenção especial, os professores tinham uma ampla formação pois eram padres e estudavam por anos, porém para serem sacerdotes e não professores, utilizavam métodos próprios empíricos de ensino. Não havia uma formação específica para o magistério para ser professor (GOMES te al., 2015).

2.1. Mudanças socioculturais, seus impactos sobre profissão de professor em sala de aula

Na segunda República há um anseio por mudanças profundas, de uma redemocratização, mas para tanto era necessária e urgente uma nova ordem constitucional. O novo congresso recebeu a incumbência de escrever a nova constituição. Um ano, após a queda de Vargas, foi promulgada a quarta Constituição do Brasil. De cunho liberal e considerada a mais democrática das constituições que o país tivera, mesmo com muitos aspectos conservadores, ela não deixou de ser ilegal, pois depois de oito meses da sua redação, foi promulgada, ou seja, imposta sem nenhuma participação popular (ALVES, 2009).

Essa Constituição dura quase vinte anos, quando um novo golpe, militar, em 1964, faz perder sua validade. Contudo, esta Constituição sofreu uma Emenda em 1961, quando foi implantado o parlamentarismo, mas devido às frequentes crises causadas pela renúncia de Jânio Quadros, fez com que se realizasse um plebiscito, onde se optou pela volta do presidencialismo (ALVES, 2009).

Com relação à educação a constituição determina a obrigatoriedade do ensino primário para todos e em língua pátria, e, gratuito e oficial. Quanto à iniciativa privada é livre, desde que respeite as leis que regulam a educação. O ensino religioso é incluído como matéria, porém não especifica em que graus, mas sua matrícula é facultativa, ministrada de acordo com a confissão religiosa manifestado por ele, e for capaz, ou por seu representante legal ou responsável. Professores do ensino oficial secundário e superior terão que passar por concurso que, se admitidos terá assegurada a vitaliciedade. Anualmente a União, Estados e Municípios terão que aplicar verbas para a manutenção do ensino. Ainda deixa expresso que compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (ALVES, 2009).

Logo após a promulgação da Constituição se iniciou uma reforma nacional da educação

Até a década de 50 do século XX ainda não se falava sobre a “violência escolar contra o professor por parte do aluno, pais”; decerto, há atos de indisciplina e pequenas violências entre as crianças, mas estão na “ordem das coisas” e não preocupam a opinião pública e os professores. O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula (CHARLOT, 2008).

A partir da década de 1950 a sociedade e brasileira passou por mudanças radicais como êxodo rural, rápida e acentuada urbanização e industrialização, surgimento da TV em 1950, a influência do rock rol, do cinema e filmes norte-americanos, a rebeldia, revolução sexual, começa o fim do modelo patriarcal, comércio da pílula anticoncepcional no Brasil em 1962, o movimento hippie no Brasil que coincide com o golpe militar de 1964 (SIMÕES, HASHIMOTO, 2012).

Mas, apesar dos muitos debates, discussões e controvérsias, e mesmo com toda a demora que levou o projeto, de acordo com a Lei constituiu um primeiro passo para a plena desejável democratização do progresso educacional brasileiro. O governo de Jango que teve início em 7 de setembro de 1961 e deveria

permanecer até a posse do próximo presidente em 1965, mas foi deposto a 1º de abril de 1964, por mais um violento golpe militar ocorrido um dia antes (ALVES, 2009).

2.2. As consequências da violência nas escolas brasileiras para os professores e seus alunos na qualidade do ensino

Hoje a profissão de professor está listada como uma profissão de risco desde 1981, pois foi nessa altura que a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a considerou como tal. Na docência existem dois tipos de riscos: os físicos e os psicológicos (PEREIRA, 2008).

Os professores sofrem violência por parte dos alunos, pais de alunos. Os tipos de violência mais comuns empregadas contra o professor para se agredir é a forma verbal através de intimidação, gritar, ameaçar, mostrar quem manda, usar termos de baixo calão e grosserias, e a reação do professor é cala para escutar ofensas (ESQUINSANI, ESQUINSANI, 2014).

E 100% dos casos de violência remetem ao espaço interno da escola. Deste total, 80% remetem mais especificamente ao espaço da sala de aula como palco da agressão. Ou seja, 100% dos casos relatados para composição da empiria houve violência contra o professor dentro do seu local de trabalho. Não foi a violência nas ruas ou das ruas, mas no interior da escola. E o pior é que os motivos ou razões para a violência de acordo com a versão do agressor, em 30% dos casos não houve sequer uma tentativa de explicação sobre as causas da agressão, 50% dos casos de agressão verbal ocorreram em razão do professor estar desempenhando as suas tarefas profissionais. Grosseiramente, o docente foi agredido por estar fazendo o seu trabalho (ESQUINSANI, ESQUINSANI, 2014).

Em 90% dos casos as vítimas são mulheres professoras e 50% dos agressores são do sexo masculino, e o palco da violência foram 70% das escolas das redes públicas de ensino e 30% eram instituições privadas. Tanto escolas

públicas, quanto instituições privadas registraram casos de violência contra o professor (ESQUINSANI, ESQUINSANI, 2014).

Atualmente como consequência do estado de violência constante impetrada ao professor de todos os tipos de violência dentre elas a institucional temos uma verdadeira pandemia de professores com sérios problemas de saúde, tais como a síndrome de Burnout, depressão, síndrome do pânico, esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão, dentre outras diversas doenças emocionais e decorrentes do exercício da função docente, intensificado pela precariedade no ambiente de trabalho, salários incompatíveis com a complexidade do magistério, resultando na própria precariedade do sistema de ensino e na falta de eficácia das leis de proteção ao trabalhador docente (DE OLIVEIRA, PIRES, 1980).

Segundo Associação dos Professores do Estado de São Paulo, APEOESP o Brasil apresenta um grande número de professores readaptados, afastados temporária ou permanentemente para as atividades administrativas, sendo afetados por uma ou algumas doenças da área da psiquiatria, neurologia, otorrinolaringologia, reumatologia ou mesmo professores que se mantêm em sucessivas licenças de saúde por razões diversas (APEOESP, 2013).

Em 2002, o IV Congresso Nacional de Educação registrou o déficit nacional de professores em educação básica no Brasil, pois eram necessários mais 836 731 para a educação infantil, 167 706 para o ensino fundamental e 215 mil para o ensino médio (SOUZA et al., 2003). Os dados do Ministério da Educação, já em 2004, esclarecem que, somente no ensino médio, faltam na rede, para citar apenas um dos casos de insuficiência de efetivo, 23,5 mil professores de física (MEC/INEP, 2004). Ou seja, não há profissões s a pessoa s estão desistindo da profissão.

Como resultado o professor apresenta uma sensação de mal-estar, de desânimo e descontentamento com a profissão com o próprio trabalho

representado pelos sentimentos que os professores tem diante das circunstâncias tais como: desmotivação pessoal, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio de pouco investimentos e indisposição na busca de aperfeiçoamento, ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de auto depreciação (FACCI, 2004).

O professor se vê inseguro no ambiente escolar o que afeta o processo ensino aprendizagem enquanto os alunos atrapalham a aula não deixam os outros aprenderem, afetam a concentração e impedem que o professor ministre a aula e passe o conteúdo (APEOESP, 2013).

Os professores das escolas públicas vêm se desmotivando a cada dia que passa, devido aos vários problemas que ocorrem dentro das salas de aula, como violência, desrespeito, desinteresse por parte dos alunos e desvalorização por parte do governo e da sociedade (SILVA, 2012).

2.3. A questão salarial dos docentes como forma de violência

As reformas do ensino, veio também o arrocho salarial dos professores, que fez com que a profissão docente começasse a se precarizar e a perder ainda mais seu prestígio diante da sociedade (SOUZA, 2007).

A primeira lei geral de educação do País, foi aprovada em 15 de outubro de 1827, onde dentre outras coisas definia o salário do professor, porém o piso salarial dos profissionais do magistério, só foi aprovado em 2008 com a promulgação da Lei nº 11.738, 121 anos após a primeira lei. Porém antes mesmo da lei entrar em vigor, o Supremo Tribunal Federal, a suspendeu, em caráter liminar, a vigência de preceitos fundamentais, em particular o § 4º do seu art. 2º, o qual determina que na composição da jornada de trabalho observar-se-á o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades de

interação com os educandos, a chamada hora-atividade (BRASIL, 2008; PINTO, 2012).

O relatório global “Education at a Glance”, divulgado em 2016 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), relata que os professores brasileiros são mal remunerados. Enquanto em outros países pertencentes a OCDE o salário-mínimo dos profissionais da educação varia de acordo com a lei e com os níveis de ensino em que eles atuam, o salário-mínimo legal dos profissionais da educação no Brasil era de US\$ 12.337 por ano, menos da metade da média salarial da OCDE para cada um dos níveis de ensino, e mais baixo que o de outros países da América Latina, como Chile, México e Colômbia (GUIMARÃES, 2016).

O Brasil, em particular, se destaca pelo baixo valor do limite inferior, que só fica acima de Bolívia, Equador, Peru e Venezuela. Entre os países latinos a razão entre a maior e a menor remuneração varia de 2,0 (Bolívia) a 3,7 (Venezuela), ficando o Brasil próximo do limite superior, com 3,6 (GUIMARÃES, 2016).

Os professores ganham menos que outros profissionais com nível de formação equivalente, vários autores, gostam de salientar que, em média, os professores trabalham menos horas por semana, porém não se leva em consideração o tempo despendido com planejamento, preparação das aulas e com a correção de provas e trabalhos. A desvalorização salarial dos professores está associada à diminuição da qualidade de vida e saúde, ao abandono da escola pública e mesmo da profissão docente (PEREIRA et al., 2014).

Recentemente o ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciou o novo piso salarial dos professores que terá um reajuste de 7,64% a partir de janeiro de 2017. Com o aumento, o salário-base passa dos atuais R\$ 2.135,64 para R\$ 2.298,80. O valor deve ser pago para docentes com formação de nível médio com atuação em escolas públicas com 40 horas de trabalho semanais. Segundo a pasta,

o reajuste ficou 1,35% acima da inflação medida em 2016, que fechou o ano em 6,29%. Porém não há motivo para se comemorar haja vista que 14 estados não cumprem o piso nacional da categoria e não há punições nem qualquer tipo de sanção para estes estados.

É difícil especificar o tempo adequado para as atividades docentes que não impliquem a presença em sala de aula. Da mesma forma que a jornada de trabalho de um jornalista não leva em conta apenas o tempo para escrever a matéria (que, muitas vezes, levou dias de elaboração), ou a jornada de um engenheiro civil não considera apenas o tempo que ele leva para desenhar a planta de uma casa, para o professor o preparar aula, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria natureza da atividade e não podem acontecer simultaneamente com a presença do professor em sala de aula (PINTO, 2012).

Há ainda argumentos de que os docentes possuem três meses de férias, porém no Brasil, considerando que o ano letivo tem duração de 200 dias, e, no ano, há 52 semanas, que representam 104 dias destinados aos finais de semana (sem contar os feriados), os professores não possuem mais que 60 dias/ ano, entre férias e recesso, sem dizer que, em muitos casos, os recessos envolvem atividades de planejamento e formação continuada (PINTO, 2012).

A Lei 11.738, de 2008 é clara, estabelece que, para uma jornada de 40 horas de trabalho, o docente fique, no máximo, $2/3$ (26,67 horas) em atividades com os alunos, constata-se que, na verdade, a jornada do professor é maior que a dos demais profissionais. Quanto à questão da jornada do trabalho extraclasse, é comum a crítica de que, na prática, o docente se restringe a dar aulas; logo, não há por que lhe pagar por algo que deveria ocorrer, se esquecem do tempo dedicado a atividades de planejamento e correção de trabalhos (BRASIL, 2008).

Atualmente se tenta a todo custo acabar com o pouco do que sobrou do ensino público.

CONCLUSÃO

Diante dos estudos referentes ao tema proposto, pode-se constatar que a violência contra o professor iniciou no Brasil colônia quando o governo perpetrou uma violência institucional não pagando salários dignos e condizentes com a função, não investindo na carreira do docente, não formando profissionais de qualidade, não apresentando um plano de carreira, não valorizando e investindo na carreira.

Nossa sociedade, desde sua formação, culturalmente não foi educada para respeitar e valorizar a figura do professor, sua autoridade dentro da sociedade com o devido respeito, não valorizando devidamente a educação. Assim a sociedade compactua com as várias formas de violência contra o professor e acha natural, pais não tomam nenhuma atitude contra as ações desrespeitosas dos filhos em relação aos professores ou a escola, as famílias toleram os atos de violência dos filhos e banalizam os atos de violência achando normal.

Infelizmente, tais atitudes partem dos pais e das famílias que compõe a sociedade, porém não percebem que a educação é a chave para melhores condições de vida da própria população e do país.

Sabe-se que a inercia dos governantes, de parte da sociedade é uma estratégia para deixar a situação de violência nas escolas continuar para levar o ensino público a falência. Quando os pais e a sociedade compactuam com a violência que os alunos praticam nas escolas contra professores estão corroborando para o fim do ensino público de qualidade e colaborando para com a lógica do mercado capitalista do ensino privado pago, claro que nem todos terão condições de pagar e terão acesso.

Diante das asseverações supracitadas nesta pesquisa, pode-se concluir que a violência nas escolas contra o professor produz consequências irremediáveis a longo prazo de tal forma que não há como voltar. A violência contra o professor se traduz em menos professores nas escolas, pior qualidade do ensino público e gratuito, escolas depredadas, infraestrutura precária, situação de medo e terror entre alunos e professores, falta de qualidade para prover um ensino eficiente e eficaz, perda de tempo solucionado conflitos de violência em aula, quando podia-se passar conteúdo de qualidade, menos horas aulas, menos aulas de qualidade, maior desgaste do professor, estresse, adoecimento, falta de professores.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

COSTA, Márcia Regina da. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira? São Paulo em perspectiva, v. 13, n. 4, p. 3-12, 1999.

CUNHA, Antônio Eugenio. A História da Educação Privada Brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa. **Revista FENEP**, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007.

COSTA, FTP et al. A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. **Revista Realize**. Editora Realize, 2014.

DE PAULA, Alexandre da Silva; KODATO, Sérgio. Histórias de vida e representações sociais de violência por professores de escolas públicas. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 177-189, 2010.

DE SOUZA, Everton Aparecido Moreira. História da educação no BRASIL: O elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 23, 2019.

DE SOUZA, Kátia Ovídia José. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 25, n. 1, p. 71-79, 2012.

DOS SANTOS, José Douglas Alves; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. 2012.

DA SILVA, Jean Carlos Müller; DE SOUZA SCHOTTZ, Eliane. Histórico da agressividade e violência nas escolas públicas e particulares no Brasil. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 2, n. 2, p. 121-136, 2014.

DE OLINDA, Sílvia Rita Magalhães. A educação no Brasil no período colonial: Um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. 2003

DE CAMPOS, José Carlos Peixoto. **Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas**. 457 fls. 2010 Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

DOS SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. BRASIL, 1930-1961: Escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 - 149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584

DE OLIVEIRA, Lourival José; PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, v. 9, n. 1, p. 73-100, 1980.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Violência e discurso: Agressão verbal e trabalho docente na Educação Básica. **Educere et Educare**, v. 9, n. 18, 2014.

FAERMANN, Patricia. **As lições dos países que tratam bem seus professores**. 2008. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/educacao/as-licoes-dos-paises-que-tratam-bem-seus-professores/>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. **Autores Associados**, 2004.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GUIMARÃES, Ligia. Professor no Brasil ganha menos da metade da média dos países da OCDE.2016. Disponível em:

<http://www.valor.com.br/brasil/4710579/professor-no-brasil-ganha-menos-da-metade-da-media-dos-paises-da-ocde>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 101-138, 2002.

GERHEIM, Marcia Souza; CASTRO, Fernando Gastal. As tensões de ser professor no setor privado de ensino. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 3, p. 35-50, 2018.

GOMES, Andréia de Fátima Araujo et al. A complexidade do professor e sua desvalorização na contemporaneidade. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 13, n. 2, 2015.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires. Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX. In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da Anpuh/Se O Cinquentenário do Golpe de 64, Aracaju, outubro, 2014.

MIRANDA, Maria da Graça Gonçalves Paz. **O estatuto da mulher casada de 1962**. 50 fls. 2013. Monografia (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas departamento de História, Porto Alegre, 2013

MELANDA, Francine Nesello et al. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, p. e00079017, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **O déficit de professores no país**. 2004. Disponível em: < portaldoprofessor.inep.gov.br/estatisticas.jsp>. Acesso em 20 de julho 2019.

MONTEIRO, Andreza. **O preço das mensalidades nas dez escolas paulistas mais bem colocadas no Enem**. Veja São Paulo. São Paulo, 6 out. 2016. p. 1-4. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/cidades/mensalidade-escola-melhores-enem-preco/>>. Acesso em: 27 novembro 2019.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **Os ataques privatistas à educação**. 2018. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/os-ataques-privatistas-a-educacao/>>. Acesso em 30 de novembro de 2019.

PEREIRA, Luísa. Profissões de Risco: **Os Professores como Profissão de Risco**. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra, 2008.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, 2012.

PEREIRA, Érico Felden et al. O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. *Revista de Salud Pública*, v. 16, n. 2, p. 221-231, 2014.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto et al. **Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério.** 263 fls. 2016. Tese (Doutorado em Educação, Cultura e Subjetividade)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 20ª ed Campinas SP. Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SIMÕES, Fátima Itsue Watanabe; HASHIMOTO, Francisco. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas: Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, 2012.

SOUZA, Kátia Reis de et al. A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, p. 1057-1068, 2003.

SOUZA, Daniela Laveli de. **Professor trabalho e adoecimento: políticas educacionais, gestão do trabalho e saúde.** 38fls. 2007. Monografia (Bacharel e m Pedagogia)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, Daniella Neves da. **A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos-SP.** 52 fls. 2012. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba-PR 2012

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9, p. 1-16, 2012.

TRABALHO CIENTÍFICO DECORRENTE DA TESE DE MESTRADO

Universidad Desarrollo Sustentable Paraguay

Maria Regiane Ferreira da Silva²

**Título: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Um estudo sobre os jogos de tabuleiro nas aulas de educação física**

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable Paraguay

Período: 13/Jan/2018 a 13/Jan/2020

Orientador: Prof. Dr. Leopoldo Briones Salazar

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar os processos de avaliação da aprendizagem no uso de jogos de tabuleiro como estratégia de inclusão nas aulas de educação física. Trouxe como problema: Como o jogo de tabuleiro pode contribuir como ferramenta facilitadora nas aulas de educação física inclusiva e como realizar avaliação da aprendizagem nessa disciplina? A investigação consistiu num estudo de caso, com pesquisa de campo, bibliográfica e com método qualitativo e qualitativo, empregando entrevistas com perguntas abertas e fechadas, de modo a identificar a situação atual entre alunos professores quanto ao uso do jogo de tabuleiro como ferramenta alternativa de inclusão. Este estudo procurou apresentar a importância da avaliação da aprendizagem na educação inclusiva, ressaltando não apenas o ato em si, mas contribuindo para a reflexão em relação aos recursos e estratégias de inclusão utilizados para sua realização, como os jogos de tabuleiro, que foi citado como uma ferramenta facilitadora de inclusão em aulas de educação física. E, assim, o estudo vem mostrar ainda que a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula comum tem sido um importante tópico de discussão pelos entrevistados. O estudo apontou ainda que a educação inclusiva significa que todos os alunos fazem parte da comunidade escolar, independentemente de seus pontos fortes e fracos. Esses alunos merecem ter acesso total a todos recursos e interações sociais que estão presentes na sala de aula de forma geral. Compreendeu que o objetivo final da escola é criar um ambiente para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. No entanto, verificou que muitos professores apresentaram despreparo para inserir atividades que compreendam os jogos de tabuleiro, assim como os pais não dão o devido incentivo. Os resultados da pesquisa mostraram que se os pais participassem mais da vida escolar dos filhos, os resultados seriam melhores quanto ao processo de aprendizagem na forma de

²**Graduação:** Licenciatura em Educação Física - Centro Universitário Nilton Lins - concluindo 2014; Comunicação Social -2004. **Pós-graduação:** Psicopedagogia - Concluído em 2017- Centro Universitário Maurício de Nassau. Pós- Graduação em Gestão Escolar Concluído em 2009- Universidade Gama Filho. **Mestrado:** Ciências da Educação - conclusão em 2020 - Universidade de Desarrollo Sustentable, (UDS)- San Lorenzo.

inclusão. A investigação consistiu num estudo de caso, com pesquisa de campo, bibliográfica e com método qualitativo e qualitativo, empregando entrevistas com perguntas abertas e fechadas, de modo a identificar a situação atual entre alunos professores quanto ao uso do jogo de tabuleiro como ferramenta alternativa de inclusão. Este estudo procurou apresentar a importância da avaliação da aprendizagem na educação inclusiva, ressaltando não apenas o ato em si, mas contribuindo para a reflexão em relação aos recursos e estratégias de inclusão utilizados para sua realização, como os jogos de tabuleiro, que foi citado como uma ferramenta facilitadora de inclusão em aulas de educação física. E, assim, o estudo vem mostrar ainda que a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula comum tem sido um importante tópico de discussão pelos entrevistados. O estudo apontou ainda que a educação inclusiva significa que todos os alunos fazem parte da comunidade escolar, independentemente de seus pontos fortes e fracos. Esses alunos merecem ter acesso total a todos recursos e interações sociais que estão presentes na sala de aula de forma geral. Compreendeu que o objetivo final da escola é criar um ambiente para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. No entanto, verificou que muitos professores apresentaram despreparo para inserir atividades que compreendam os jogos de tabuleiro, assim como os pais não dão o devido incentivo. Os resultados da pesquisa mostraram que se os pais participassem mais da vida escolar dos filhos, os resultados seriam melhores quanto ao processo de aprendizagem na forma de inclusão.

Palavras- chave: Jogos de Tabuleiro. Educação Física. Avaliação. Inclusão.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the learning assessment processes in the use of board games as an inclusion strategy in physical education classes. I brought up as a problem: How can the board game contribute as a facilitating tool in inclusive physical education classes and how to assess learning in this subject? The investigation consisted of a case study, with field, bibliographical research and with a qualitative and qualitative method, using interviews with open and closed questions, in order to identify the current situation among student teachers regarding the use of the board game as an alternative tool for inclusion. This study sought to present the importance of evaluating learning in inclusive education, emphasizing not only the act itself, but contributing to the reflection on the resources and inclusion strategies used for its realization, such as board games, which was cited as a tool to facilitate inclusion in physical education classes. Thus, the study also shows that the inclusion of students with special needs in the common classroom has been an important topic of discussion by the interviewees. The study also pointed out that inclusive education means that all students are part of the school community, regardless of their strengths and weaknesses. These students deserve to have full access to all the resources and social interactions that are present in the classroom in general. Understood that

the school's ultimate goal is to create an environment to meet the needs of all students, including those with special needs. However, it was found that many teachers were unprepared to insert activities that include board games, as well as parents do not give due encouragement. The survey results showed that if parents participated more in their children's school life, the results would be better in terms of the learning process in the form of inclusion. The investigation consisted of a case study, with field, bibliographical research and with a qualitative and quantitative method, using interviews with open and closed questions, in order to identify the current situation among student teachers regarding the use of the board game as an alternative tool for inclusion. This study sought to present the importance of evaluating learning in inclusive education, emphasizing not only the act itself, but contributing to the reflection on the resources and inclusion strategies used for its realization, such as board games, which was cited as a tool to facilitate inclusion in physical education classes. Thus, the study also shows that the inclusion of students with special needs in the common classroom has been an important topic of discussion by the interviewees. The study also pointed out that inclusive education means that all students are part of the school community, regardless of their strengths and weaknesses. These students deserve to have full access to all the resources and social interactions that are present in the classroom in general. Understood that the school's ultimate goal is to create an environment to meet the needs of all students, including those with special needs. However, it was found that many teachers were unprepared to insert activities that include board games, as well as parents do not give due encouragement. The survey results showed that if parents participated more in their children's school life, the results would be better regarding the learning process in the form of inclusion.

Keywords: Board Games. PE. Assessment. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A literatura sobre avaliação e aprendizagem abrange importantes aspectos do desenvolvimento cognitivo que são internacionalmente apontados neste século. Luckesi (2002), por exemplo, ressalta que a avaliação da aprendizagem além de compreender o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, mensura a qualidade da assimilação do conhecimento por ele. A partir desse processo que o educador se torna apto a interferir e mediar decisões necessárias possibilitando ao aprendiz avançar em seu processo de ensino aprendizagem.

A Educação Física a cada dia ela vem resgatando uma educação para todos, principalmente no que se refere aos alunos que apresentam necessidades especiais permanentes ou não. Dando oportunidades ao aluno, com necessidades educativas especiais de conhecer suas possibilidades e vencer seus limites, facilitando a sua participação sempre que possível nas aulas de Educação Física, promovendo a interação entre todos os alunos. Assim, com o propõem Gaio e Porto *apud* Marco (2006, p. 11) em que “A prática da inclusão em muitos casos deixa de acontecer, porque os profissionais de educação ainda se sentem presos pelo modelo tradicional de intervenção” conforme os autores “Se adotarmos algumas premissas aos corpos deficientes, a possibilidade de se concretizar a inclusão aumenta alcançando assim sucessos maiores. (GAIO e PORTO *apud* MARCO, 2006 p 11).

Dessa forma, essa disciplina facilita a introdução de diversas atividades, como os jogos lúdicos, que promovem a comunicação de todos os alunos, criando oportunidades para os deficientes mostrarem sua capacidade de evoluir em conjunto, fazendo da educação física uma das melhores disciplinas para o ambiente escolar.

Os Jogos de tabuleiros podem ser contemplados nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência Física do ensino fundamental como conteúdo da Educação Física na Escola. O que ocorre, que na sua prática efetiva os jogos de tabuleiros são pouco utilizados, neste caso observa-se uma lacuna com relação a material alternativo relacionado aos demais jogos de tabuleiro. Acredita-se que a atividade lúdica pode desenvolver uma habilidade muito importante na formação do educando, os jogos de tabuleiro caracterizam-se como uma ação pedagógica na educação física escolar. O jogo vem se tornar um grande aliado para a construção de um novo conhecimento tanto para os alunos considerados normais quanto para as pessoas com necessidades especiais.

Nesse contexto, o estudo foi dividido em cinco capítulos, sendo apresentado inicialmente no primeiro capítulo os antecedentes e formulação do

problema, as perguntas que nortearam a investigação, os objetivos, geral, específicos e a justificativa. No segundo capítulo compreende o marco teórico, que aborda a aprendizagem, seus conceitos e característica, teorias da aprendizagem, procura trazer um olhar histórico sobre a avaliação da aprendizagem em educação física, as influências da avaliação nessa disciplina numa perspectiva inclusiva, discorre também acerca da educação física adaptada, especial e inclusiva e seus reflexos no desenvolvimento de escolares com necessidades educacionais especiais. Procura ainda, trazer uma breve história dos jogos de tabuleiro e sua importância nas aulas de educação física almejando a inclusão.

No terceiro capítulo trata do marco metodológico, que procurou responder aos objetivos traçados, uma metodologia adequada às necessidades estabelecidas no processo da investigação. Dada a natureza do estudo, enquadrou-se na metodologia qualitativa e quantitativa, com pesquisa de campo, descritiva e bibliográfica, que ofereceu a possibilidade de adaptar o processo de pesquisa à complexidade das situações que ocorrem nas aulas de educação física para se tornar inclusiva e ao mesmo tempo, utilizada para seu desenvolvimento, sua caracterização, local da investigação e universo estudado, população e amostra e os instrumentos de coleta de dados. Os critérios utilizados para desenvolver a metodologia da pesquisa, foram escolhidos com base nos seguintes autores: Gil (2002), Minayo (2000), Vergara (2003), dentre outros.

Em relação ao quarto capítulo apresenta o marco analítico, que traz o fechamento da metodologia com análise quali-quantitativa com base em dados estatísticos, realizados através de gráficos agrupando os resultados segundo a amostra selecionada, na escola investigada de acordo com a visão dos entrevistados, pais, professores e alunos, fazendo o cruzamento dos dados com o aporte teórico estruturado para a pesquisa.

Por fim, as considerações finais que apresenta um resumo sintético, porém completo das argumentações e provas apresentadas no desenvolvimento

da pesquisa. Relacionando as diversas partes que envolveram o resultado da pesquisa, unindo as ideias desenvolvidas. Permitindo avaliar até que ponto os objetivos foram alcançados e apontamentos para futuras investigações. Seguidas das referências que embasaram o estudo e os anexos.

Inicialmente ao explicar acerca da utilização dos jogos de tabuleiro, na Educação Física é indispensável que os jogos sejam trabalhados de forma Lúdica, na disciplina que atua no desenvolvimento do aluno num todo, tanto físico, mental, social como também cultural. Segundo Bracht (2007, p.43), “a definição prática de Educação Física, nessa perspectiva, é a que a considera como disciplina que, por meio das atividades físicas, promove a educação integral do ser humano.” Pode-se destacar aí que a importância do movimento para o desenvolvimento do aluno, tanto intelectual como físico, oferece possibilidades e perspectivas de uma relação social integrativa. Para Oliveira (2004, p.87), a Educação Física “é transmissora de cultura, mas pode ser acima de tudo, transformadora de cultura”. Seguindo a linha de pensamento do autor ele afirma ainda, que apesar de a Educação Física ser uma atividade essencialmente prática, oferece oportunidades para a formação do aluno consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve.

A Escola Municipal São Luiz está situada à Rua Nova Esperança s/nº- Bairro Colônia Antônio Aleixo. Foi fundada em 25 de setembro de 1982, por meio do Decreto de Lei nº 1724 de 31.10.1984 pelo Ato de Criação nº 024/89-C.E.E/AM. Está localizada à Rua Nova Esperança s/nº, Colônia Antônio Aleixo.

Seu projeto de construção deu-se em virtude da necessidade de escolarização das crianças da comunidade Nova Esperança, a maioria filhos de ex-hansenianos, através do árduo empenho da senhora Palmira Peleteiro Dourado, Sr. Luiz de Souza, com o apoio da Igreja Católica São Francisco de Assis e os próprios comunitários.

O nome “São Luiz” além de homenagear o senhor Luiz de Souza que atuou de forma comprometida com a comunidade no projeto de construção da escola é também uma menção honrosa a São Luiz Gonzaga, reconhecido pela igreja católica como modelo de protetor da juventude pela dedicação aos necessitados. A comunidade reuniu força de vontade fé e determinação para conseguir erguer as primeiras paredes desta instituição garantindo às crianças, adolescentes e jovens o acesso à escolarização mais próxima.

Em sua primeira versão, a instituição foi administrada pela Professora Palmira P. Dourado, uma das fundadoras. A escola construída de madeira, era dividida por cortinas de pano e oferecia Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos. Anos mais tardes durante a gestão da Professora Sílvia Maria Correa Lopes, após muitas reivindicações da comunidade escolar, construiu-se o primeiro prédio de alvenaria com cinco salas de aula, oferecendo à comunidade Educação Infantil, 1º Segmento do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A partir do referido, a comunidade escolar almeja a melhoria do processo educativo. No que se refere à autonomia do processo de gestão democrática, observa-se passos significativos nesse sentido, embora de forma gradativa. A escola não é mais dirigida por um único elemento, pelo contrário, os corpos docentes e discentes participam das decisões, os pais questionam, sugerem e se pronunciam em várias situações. Esperamos enquanto comunidade escolar estar contribuindo significativamente para a melhoria da organização de nossas ações e resultados educacionais cada vez mais elevados.

Nesse caso, em relação a coleta de dados neste estudo, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para cinco alunos e seus respectivos responsáveis assim como aos professores da referida escola.

Lembrando ainda, que através desta coleta procurou obter os dados para responder ao problema levantado durante o estudo, pois durante a pesquisa de

campo foi feita uma investigação empírica realizada no local em que se encontravam os elementos da pesquisa.

Considerando os objetivos propostos neste estudo, o universo da pesquisa envolveu alguns critérios, compreenderam dois professores que lecionam uma gestora, uma pedagoga, uma coordenadora do telecentro, cinco pais de alunos e cinco alunos.

Entrevista realizada com alunos:

Quadro 1: Características dos alunos da Escola

Alunos	Sexo	Idade	Ano que está cursando
D1	F	13	4º. ANO
D2	M	13	4º. ANO
D3	M	12	5º. ANO
D4	F	12	4º. ANO
D5	F	13	5º. ANO

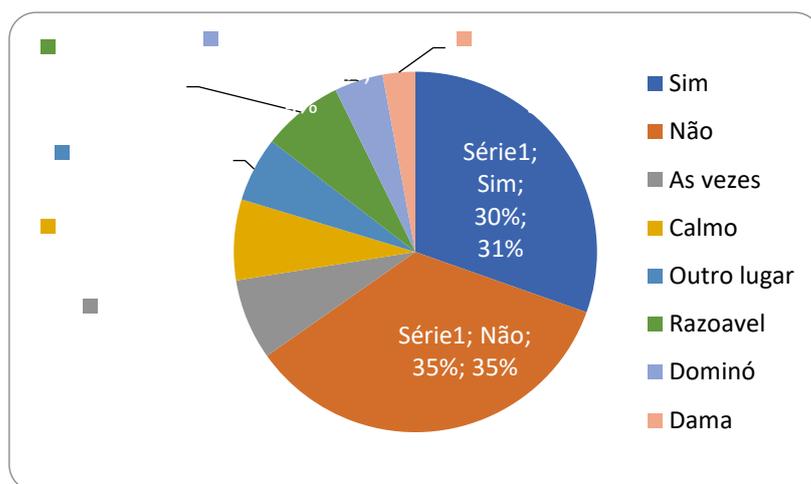
Fonte: Pesquisa de Campo / 2019

Em relação ao gênero dos entrevistados, apresentaram em maior número os alunos do sexo feminino (3), sobre a série que estudam, três alunos estão cursando o 4º ano e dois alunos estão cursando o 5º ano, três alunos apresentaram com treze anos e dois alunos com doze anos.

A faixa etária dos entrevistados podem servir como subsídio para que os professores tenham facilidade para trabalharem os jogos de tabuleiro e as brincadeiras nas aulas de educação física. E para que isso aconteça realmente devemos propiciar estratégias para as aulas de educação física, visando o fortalecimento da inclusão de alunos com deficiência física, através de jogos de

tabuleiro, promovendo assim ações de respeito mútuo e a participação de todos, independentemente de suas limitações. Compete nesse caso, ao professor de educação física, desenvolver aulas adaptadas para eles, diferentes abordagens teóricas do ensino da educação física através de jogos e brincadeiras e analisar as reflexões dos alunos do ensino regular acerca das práticas adaptadas.

Gráfico 1. Pesquisa com os alunos sobre a inclusão nos jogos de tabuleiro



Fonte: Pesquisa de Campo / 2019

O Gráfico 1 acima está relacionada a entrevista com os alunos D1, D2, D3, D4, D5, a pesquisa foi desenvolvida através das atividades de inclusão nos jogos de tabuleiro, durante as aulas de Educação Física. De acordo com o resultado do gráfico acima podemos dizer que os alunos com a porcentagem de 35% não faziam nenhum tipo de atividade de jogos de tabuleiro e 30% dos participantes da pesquisa já tinha visto, mas não sabiam como jogar.

Segundo Magill (1984), “a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento”.

Segundo Betti (2001) o jogo é um dos conteúdos mais utilizado em Educação Física Escolar, muito embora esta utilização vá decrescendo, conforme os anos de escolarização vão aumentando, ou seja, a educação infantil o utiliza

muito, enquanto no Ensino Médio poucos professores (as) o veem como conteúdo. Então se compreende um pouco a forma de repulsa e desprezo dos alunos, do Ensino Médio em relação aos jogos, esse desprezo tem explicação, para Darido, et al (2005) no Ensino Médio, os alunos apresentam vergonha de se exporem e rejeição ao novo, associado ao medo de errar.

Vago (2009) coloca que a escola é o lugar de transmissão, criação, reinvenção, de usufruir e vivenciar a cultura. A contribuição primordial da Educação Física neste aspecto é a de propiciar a introdução de atividades que realmente propiciem a renovação/construção de saberes na Educação Física escolar.

[...] A prática da inclusão em muitos casos deixa de acontecer, porque os profissionais de educação ainda se sentem presos pelo modelo tradicional de intervenção. Se adotarmos algumas premissas aos corpos deficientes, a possibilidade de se concretizar a inclusão aumenta alcançando assim sucessos maiores (GAIO e PORTO *apud* MARCO, 2006 p 11).

Para realizar a inclusão, é necessário aplicar uma metodologia inclusiva para aumentar e sustentar a colaboração de todos os participantes, modificar o currículo e os métodos de ensino, eliminando assim os aspectos que implicam a exclusão. De acordo com o autor, a educação física para ser inclusiva caracteriza-se por uma colaboração ativa dos alunos, de um currículo compartilhado com o grupo independentemente dos ritmos de aprendizagem, a participação dos componentes da escola, das famílias e a responsabilidade do professor; desta forma, a diversidade é concebida como flexibilização diante das mudanças, aplicando as transformações necessárias para criar respostas adaptadas às necessidades educacionais dos alunos e um processo avaliativo consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe como objetivo principal analisar os processos de avaliação da aprendizagem no uso de jogos de tabuleiro como estratégia de inclusão nas aulas de educação física. Compreende-se que não existe avaliação se

ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. Conclui-se, que a avaliação da aprendizagem é uma prática pedagógica que precisa de atenção especial, pois tem sido tratada como um ato isolado do processo de ensino aprendizagem, uma vez que, é praticado como se fosse um processo final e não incluso no processo pedagógico. E isso nos leva a perceber que nossas ações estão apenas classificando, selecionando e excluindo, embora suponha, que tenhamos intenção de contribuir para o avanço de nossos educandos e, por conseguinte, que estes alcancem bons resultados em sua aprendizagem.

Como objetivos específicos procurou conhecer as orientações curriculares da avaliação de aprendizagem nos processos de inclusão escolar nas aulas de educação física. Compreendeu-se a importância de uma educação inclusiva nessa disciplina como princípio precípua na construção de uma educação de qualidade para todos: ou seja, uma educação que acolha e construa respostas educativas às necessidades educacionais especiais dos alunos. A inclusão escolar implica uma mudança essencial nas escolas em termos de currículo, avaliação e formas de atendimento dos alunos nas atividades de sala de aula. Assim como, a política de educação especial do Brasil vem demonstrando ser um campo fértil de apropriação das proposições concernentes à educação inclusiva, uma vez que, tal temática vem sendo apreendida pelos sistemas e pelos sujeitos concretos, ainda que de diferentes formas.

Outro objetivo levantado foi identificar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem e as possibilidades dos jogos de tabuleiro nas aulas de educação física. Foi observado que a concepção dos entrevistados sobre a avaliação na educação física escolar não pode deixar de considerar a avaliação educacional como um todo, e ao mesmo tempo, consideraras especificidades da Educação Física, desde sua complexidade como componente curricular até às práticas pedagógicas que se direcionam para a avaliação. Verificou-se que a avaliação deve estar a favor do educando de forma que o professor crie e recrie

alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e acompanhamento de cada discente, ou seja, o professor é investigador, o que torna significativas as diversas experiências de aprendizagem do aluno.

Em relação ao objetivo que determina as tensões e conflitos nos processos de avaliação de aprendizagem no uso de jogos de tabuleiro nas aulas de educação física, foi possível entender que é uma ação que precisa ser planejada no início, durante e no final do processo ensino-aprendizagem em conexão com outras disciplinas para que o aluno seja avaliado da forma equalizada, mesmo tendo como base para isso, atividades distintas para fins de avaliação. Outro aspecto importante é que o professor, precisa flexibilizar a inclusão de atividades que possam abranger todos os alunos inseridos no plano de ensino. E que se faça um trabalho para incluir alunos com deficiência física.

Por fim, podemos destacar a importância do desenvolvimento do aluno, tanto intelectual como físico, oferecendo possibilidades e perspectivas de uma relação social integrativa. Compreender a avaliação como um instrumento inclusivo e não exclusivo, no qual a avaliação escolar não implica em reprovar ou não o aluno, mas sim em uma orientação permanente para seu desenvolvimento com práticas/teorias pedagógicas e avaliativas voltadas a aspectos relevantes como, por exemplo, a qualidade de vida e a geração de saúde. A Educação Física escolar sobre esses preceitos da avaliação educacional se constitui para o aluno com necessidades educacionais especiais que precisa de um atendimento diferenciado, de aulas planejadas nas quais se sinta que realmente esteja incluído. Para que essa realidade seja materializada na Educação Física.

Portanto, é evidente que muito precisa ser feito para que a educação inclusiva saia do papel e que seja realidade em todas as disciplinas levando em conta o processo avaliativo, pois a tarefa do professor é complexa e árdua e não se encerra na sala de aula. Por isso, é fundamental que o modelo de educação proposto, seja aprimorado para aquele que apresentar algum tipo de deficiência possa ter um desenvolvimento equivalente aos demais.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Dolores. **Qual é a principal diferença entre Educação Especial e Inclusiva?** Disponível em:

<<http://www.congressodeacessibilidade.com/educacao-especial-ou-inclusiva/>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 02, p. 233-240, maio/ ago. 2005. doi: 10.1590/S1413-65382005000200005.

ALMEIDA, Talita de Oliveira. **Linha do tempo de Maria Montessori**. Disponível em: <<http://www.montessoribrasil.com.br/montessori/html>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1981. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

ARAÓZ, S.M.M. **Inclusão de alunos com deficiência múltipla**: análise de um programa de apoio. 2009, 185p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS, AMIGOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, DE FUNCIONÁRIOS DO BANCO DO BRASIL E DA COMUNIDADE - APABB.

BARBAROTTO, Valeria. **A 50 dias dos Jogos Paralímpicos, CPB anuncia a maior delegação brasileira da história**. Disponível em: <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/noticias/a-50-dias-dos-jogos-paralimpicos-cpb-anuncia-a-maior-delegacao-brasileira-da-historia>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BAZARRA L. H. M. **Implicações na Formação do Professor**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BRANCO, Eustáquio Lagoeiro Castelo. **Métodos e teorias pedagógicas**. Disponível em: <eduquenet.net/teoriasped.html>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Constituição Federal. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 08 jan. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Edson. **O conceito de pesquisa documental**. Disponível em: <<http://pesquisadocumental.blogspot.com.br/p/o-conceito-de-pesquisa-documental.html>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CAMPOS, D. M. de S. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARVALHO, Livia Pereira; SEVERINO, MaicoRoris. **Análise de ferramentas, técnicas e metodologias utilizadas na gestão logística como mecanismos de realização dos subprocessos operacionais da gestão do fluxo de manufatura para coordenação de ordens na gestão da cadeia de suprimentos**. UFG. Goiás. 2011. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pivic/trabalhos/LIVIA_PE.PDF>. Acesso em: 25 jan.2016.

CENTRO BRASILEIRO DE CLASSIFICAÇÃO DE DOENÇAS - CBCD. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/cbcd/index.php/informacoes-de-copyright/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **Relatório global UNESCO**. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/Relatorio_Global_Unesco_FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos**. 432 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.

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

COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES. CNAIPD. Brasília, DF, 1981. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial, Volume 1**. RJ. UESC. 2005. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-special.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

COSTA, V. L. **Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** São Paulo: Ibrasa, 2004.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação Continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina, PR: EDUEL, 2008.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação Continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina, PR: EDUEL, 2008.

_____. Decreto Lei n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para integração da PcD**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 08 jan. 2014.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 81-92.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física Adaptada**. Rio de Janeiro. Editora Sprint, 2010.

FIGUEIRA, Emílio. Educação Inclusiva - Flores que nascem entre rochas! Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qbAQVK6FGOk&t=96s>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, v. 4, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GORGATTI, M. G. **Atividades Físicas e esportivas para crianças e adolescentes com deficiência**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 18 fev. 2014.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HENRIQUE, Fabiana. **Métodos e tipos de pesquisa**. Disponível em: <<http://comofazerumtcc.blogspot.com.br/p/tipos-de-pesquisa.html>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HORVATH, Wilson. **Referencial teórico - O que é?** Disponível em: <<http://reflexoesdeumprofessor.blogspot.com.br/2011/03/referencial-teorico-o-que-e.html>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

JOGOS PARALÍMPICOS, Rio 2016. **Delegação.** Disponível em: <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/noticias/a-50-dias-dos-jogos-paralimpicos-cpb-anuncia-a-maior-delegacao-brasileira-da-historia>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

LOPES, Kátia Augusta. DIAS, Maria Aparecida. **Educação Motora para Deficientes.** UFAM. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola ea questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceito e recriando a prática – 2. Ed. rev. – Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. 115p.

LÜDKE, Menga. Evolução em Avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e**

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-54

MANZINI, M. L. F.; ZANELLA, A. L. **A importância das aulas inclusivas de Educação Física para os portadores de deficiência.** EF Deportes Revista Digital, Buenos Aires, v. 14, n. 139, dez. 2009.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília, DF. 1996.

NUNES, Denise. TAMARA, Emília. CACCIAMANI, Milene. **Pedagogia - Quem é Maria Montessori e sua contribuição para a educação...2009.** Disponível em: <<http://www.montessori-al.com.br/cmm/mariamontessori.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

OLIVEIRA, Yamonan de. **Igualdade positivada versus igualdade efetivada.** Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos-academicos/17438-igualdade-positivada-versus-igualdade-efetivada>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN.** Brasília, DF. 1998. Disponível em: < <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

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

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360 p.

PIMENTA, Maria Alzira. **Gestão de pessoas em turismo: sustentabilidade, qualidade e comunicação**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PNE 2014/2024. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso: 15 jan. 17.

PORTER, Gordon. **Pai da educação inclusiva**. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=833>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

POSO, Juan Ignácio - **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem** Juan Ignácio Pozo; trad. Emani Rosa - Porto Alegre: Artmed 2002.

Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 200, p. 29-33.

RAMOS, Fábio Pestana. **Periodização e História**. Disponível em: <fabiopestanaramos.blogspot.com.br/search?q=periodização>. Acesso em: 18 fev. 2014.

RESENDE, H. G. Princípios gerais da ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em Educação Física escolar. **MotusCorporis**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 4-15, 1995.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. UNESP. 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial**. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. IN: Carvalho, M. Família contemporânea em debate. São Paulo.: EDUC/ Cortez, 2005.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

SANTOS, Anderson O. Guilherme S. de O.; D. B.; **A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: o papel do professor na construção do conhecimento matemático.** CIBEPoC - 2017.

SANTOS, Wagner dos. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção.** Vitória: Proteoria, 2005.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão, o paradigma do século 21.** Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/visualizar/Incluso-o-paradigma-do-seculo-21/1182>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Disponível em: <<http://bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9458>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos - SDH. Diário Oficial da União - DOU. **Portaria n.º 2.344, de 03 de novembro de 2010.** Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/21770156/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-11-2010>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão escolar. Histórias e Fundamentos.** Curitiba, PR. Ed. Intersaberes, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 10, p. 6-12, 1996.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo na educação Física especial.** Rio de Janeiro, RJ. Ed. Sprint, 2002.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **22 de Abril - Dia do Descobrimento do Brasil.** Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-do-descobrimento-do-brasil.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Proposições**, Campinas, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

SOUZA, Ana granja de. **História de vida na Educação de Jovens e Adultos,** Artigo publicado em 09/08/2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação.** Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Biblioteca virtual de direitos humanos. **Programa de ação mundial para as pessoas deficientes – 1982.** Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-deficientes.html>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

VIEIRA, Luiz Carlos Rabelo. SOUSA Diego Sarmiento de. **Inclusão na Educação Física escolar. Revisão de conceitos, caracterização de deficiências, benefícios do exercício físico e esportes adaptados.** Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd155/beneficios-do-exercicio-fisico-e-esportes-adaptados.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

WRUCK, DianneFrançoise. Desenvolvimento e aprendizagem na escola/DianneFrançoiseWruck, Fernanda Germani de Oliveira. – Blumenau: Edifurb: Gaspar: ASSEVALI. Educacional, 2008.

O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS: O QUE NOS SEPARA DO PRIMEIRO MUNDO

Alessandra Cury Nesso³

RESUMO

No Brasil, o movimento do empreendedorismo surgiu de forma sistematizada centrado no ensino, desenvolvimento da competência empreendedora e fomento nos anos 90 durante a abertura brasileira da economia através de vários movimentos coordenados pelo governo, por iniciativas privadas, pessoas e ONGS. Estudos, em vários países, revelam que quanto mais empreendedora é uma nação, maiores são as chances desta se desenvolver e gerar riquezas. O empreendedorismo requer estudo, educação e conhecimento para se despertar o empreendedor no aluno desde cedo moldando-o em valores como a ética, responsabilidade com base nisto muitos são muitas as iniciativas de ONGs, escolas, empresas, iniciativa privada e de pessoas que lutam, apoiam incentivam e financiam o ensino do empreendedorismo no Brasil. Este estudo tem por objetivo identificar o conhecimento dos professores sobre ensino do empreendedorismo, da educação empreendedora e o uso da pedagogia empreendedora nas escolas. As iniciativas por parte do governo para a implantação do ensino do empreendedorismo na educação básica são pouco frágeis, descontinuadas e fragmentadas sem que haja um programa robusto com vistas a longo prazo, são implementados apenas ações pontuais. Não há um alinhamento governo, escola e empresas, uma ação conjunta entre as três esferas no sentido de realmente implementar a educação empreendedora no ensino básico de forma consistente que proporcione resultados positivos efetivos e eficaz a longo prazo no país. Por isso há pouco investimento em educação continuada e formação de professores para o ensino do empreendedorismo na educação básica. Tal cenário é preocupante porque o professor é a mola propulsora do conhecimento principalmente no ensino fundamental é ele quem dissemina o conhecimento, pois o aluno neste momento ainda não tem o discernimento suficiente para buscar o conhecimento por conta própria. O empreendedorismo é inovação, mas se o professor não fomentar nas novas gerações futuras nunca haverá mudança do cenário atual em que estamos.

Palavras-Chave: Empreendedorismo, Educação Empreendedora, Pedagogia empreendedora, Características empreendedoras

ABSTRACT

In Brazil, the entrepreneurship movement emerged in a systematized way centered on education, development of entrepreneurial competence and

³ Graduação: Graduação: Letras- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva. Pós-graduação: Psicopedagogia Institucional, Alfabetização e Letramento e Oye- Espanhol para professores Mestrado: Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción - UNIGRAN

promotion in the 1990s during the Brazilian opening of the economy through various movements coordinated by the government, private initiatives, people and NGOs. Studies in several countries reveal that the more entrepreneurial a nation is, the greater its chances of developing and generating wealth. Entrepreneurship requires study, education and knowledge to awaken the entrepreneur in the student from an early age, molding it in values such as ethics, responsibility based on this, there are many initiatives by NGOs, schools, companies, private initiative and people who struggle, support, encourage and finance the teaching of entrepreneurship in Brazil. This study aims to identify teachers' knowledge about teaching entrepreneurship, entrepreneurial education and the use of entrepreneurial pedagogy in schools. The government's initiatives to implement entrepreneurship teaching in basic education are little fragile, discontinued and fragmented, without a robust program with a long-term view, only punctual actions are implemented. There is no government, school and business alignment, a joint action between the three spheres in order to really implement entrepreneurial education in basic education in a consistent way that provides effective and effective positive results in the long term in the country. Therefore, there is little investment in continuing education and teacher training for teaching entrepreneurship in basic education. This scenario is worrying because the teacher is the driving force of knowledge, especially in elementary school, it is he who disseminates knowledge, as the student at this moment does not have sufficient insight to seek knowledge on their own. Entrepreneurship is innovation but if the teacher does not encourage the new generations to come, there will never be a change in the current scenario in which we are.

KEYWORDS: Entrepreneurship, Entrepreneurial Education, Entrepreneurial Pedagogy, Entrepreneurial Characteristics

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o empreendedorismo é um movimento relativamente novo que surgiu de forma sistematizada centrado no ensino, desenvolvimento da competência empreendedora e fomento nos anos 90 durante a abertura brasileira para a economia através de vários movimentos coordenados pelo governo, via SEBRAE por empresas privadas, pessoas e ONGS. A partir daí começa um movimento contínuo de mudança da sociedade brasileira.

O empreendedor é o motor propulsor da economia, gerador de empregos, inovação, e transforma conhecimento em riqueza, ideias em bens e serviços (DOLABELA, 2006).

Para Dolabela (1999), a capacidade empreendedora é condição necessária para o desenvolvimento humano, social e econômico de qualquer sociedade pois pode aumentar os níveis de emprego, a distribuição de renda e o conhecimento disseminando a informação necessária para minimizar os efeitos da desigualdade em uma sociedade extremamente desigual como a brasileira.

O empreendedorismo está diretamente ligado à educação, a mudança de comportamento dos indivíduos, a iniciativa, motivação, atitudes, a educação empreendedora, a visão de oportunidade geração de renda e riquezas. Esses pontos têm impacto profundo, pois tem o poder de mudar status quo dos indivíduos e mover as próprias estruturas das camadas sociais. Segundo Dolabela, 1999, a revolução silenciosa do empreendedorismo está centrada no conhecimento, no saber e na educação empreendedora.

O empreendedorismo requer estudo, educação e conhecimento para se despertar o empreendedor no aluno desde cedo moldando-o em valores como a ética, responsabilidade, com base nisto são muitas as iniciativas de ONGs, escolas, empresas, iniciativa privada e de pessoas que lutam, apoiam incentivam e financiam o ensino do empreendedorismo no Brasil.

Souza, (2012) salienta que a postura empreendedora deve ser incorporada pelo conjunto da população e ensinada na escola. Há a necessidade da introdução do empreendedorismo como componente curricular na educação brasileira, tanto na educação básica quanto no ensino superior, no ensino privado e no público, como disciplina obrigatória ou como formação complementar, por meio de projetos como o da “pedagogia empreendedora”. Diante disso, este estudo tem por objetivo principal identificar o conhecimento dos professores sobre ensino do empreendedorismo, da educação empreendedora e o uso da pedagogia empreendedora nas escolas.

2. A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

O empreendedorismo é um assunto novo nas instituições de ensino e nos bancos escolares. Nesse contexto, a valorização do conhecimento como potencializador de ideias inovadoras, característica de ações realizadas por empreendedores, se situa principalmente ainda nas experiências do ensino superior. Percebe-se que uma educação com foco na formação de empreendedores é fundamental diante dos desafios gerados pela sociedade e pelo mercado de trabalho (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

Porém, ensinar é empreender é diferente de transformar a sala de aula em espaço que foque em formar sujeitos “empregáveis”. Assim, a formação de empreendedores concentra-se em estimular o aluno a buscar a inovação e deixar a mente fluir, deixar as ideias correrem soltas até se transformarem em oportunidades (BASTOS; RIBEIRO, 2011).

Para Dolabela (2008), “o empreendedor é alguém que sonha e busca transformar o seu sonho em realidade” e, a partir disso, pode gerar e distribuir riquezas. A abordagem principal da pedagogia de Dolabela não é o enriquecimento pessoal, mas o envolvimento do indivíduo, de forma ativa e inovadora, na construção do desenvolvimento social. Assim, Dolabela defende que é preciso que os alunos “desenvolvam o potencial de sonhar”.

Existem quatro pilares básicos que conduzem a educação em diversos níveis:

- 1) aprender a conhecer - aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas;
- 2) aprender a fazer - no âmbito das diversas exigências sociais;
A viver juntos, a conviver - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos;
- 4) aprender a ser - agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (DELORS et al., 1998; BERLIM et al., 2006, p. 03).

Os pilares da educação estão relacionados com a pedagogia empreendedora, uma vez que esta deve oportunizar a criatividade e a iniciativa.

Os espaços de ensino e de aprendizagem devem valorizar os sonhos o planejamento para o futuro. Sabe-se que a educação de qualidade não segue apenas um caminho, portanto, cada instituição de ensino deve compreender a realidade social e o contexto na qual está inserida, e considerando sua posição, reformular seu currículo de forma que proponha conhecimentos e desenvolva habilidades e competências empreendedoras (BERLIM et al., 2006).

As aulas da disciplina de Empreendedorismo são caracterizadas pelo uso de métodos ativos, que instigam o acadêmico a ser o protagonista de seu próprio aprendizado, fazendo com que tanto o docente quanto o discente saiam de sua zona de conforto e produzam novas formas de ensinar e de aprender.

Seguindo nesse pensamento, Berbel (2011) afirma que as metodologias ativas têm a potencialidade de despertar curiosidade nos alunos, favorecendo a motivação e estimulando os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento e a persistência nos estudos.

As atividades desenvolvidas em aula possuem o propósito de ensinar, assim, devem ser apreciadas por todos aqueles que participam deste processo (ALVES, 2003). Os processos de aprendizagem que envolvem a auto iniciativa geram um conhecimento mais efetivo e duradouro (ROGER,1986). A produção de novos saberes, portanto, requer a convicção de que a mudança é possível, através do exercício da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização (FREIRE, 1999).

Os métodos ativos em sala de aula propõem formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, buscando condições de solucionar com sucesso os desafios do processo de aprendizagem, em diferentes contextos. A disciplina de Empreendedorismo ao adotar o uso de metodologias ativas apresentou resultados positivos em relação a aceitabilidade e aceitabilidade dos acadêmicos (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

A vida é urbana e o conhecimento não tem fronteira, a ideia de emprego único acabou e os fazeres pedagógicos devem permitir que os estudantes, que para serem felizes e acharem um norte para sua profissão, encontrem as respostas para seus questionamentos (PANIZZU, 2006).

A escola deve ter uma postura sensível, dinâmica, responsável, independente, participativa e empreendedora. Assim, na tentativa de enfrentar essas questões, as instituições de ensino têm buscado caminhos de reestruturação e renovação de seus projetos pedagógicos, objetivando à instauração de um ambiente de ensino e de aprendizagem que seja favorável à construção desse novo homem e capaz de atender a essas novas demandas (MARTINS, 2010).

Nesse sentido, a Pedagogia Empreendedora assume o desafio de reconstruir os processos de ensinar e de aprender, e focar na mudança de pensamento e de ação tanto do professor como do aluno, levando a escola a se responsabilizar por conscientizar, instigar e contribuir para a formação de pessoas criativas, empreendedoras e comprometidas com o desenvolvimento coletivo (MARTINS, 2010).

Pensando na mudança da educação no Ensino Fundamental, a adoção da pedagogia empreendedora em sala de aula é imprescindível na construção de um novo aluno, consciente, líder, inovador, ético e que se orienta por princípios e convicções, permitindo-se sonhar e alcançar seus objetivos (DOLABELA, 2003).

2.1. A importância das iniciativas educacionais para empreendedorismo

Segundo Dolabela (1999, p. 28): “O empreendedorismo uma revolução silenciosa que terá maior importância no século XXI do que a revolução industrial no século XX por ser é um fenômeno cultural, ou seja, empreendedores nascem por influência do meio em que vivem”. E esta revolução está centrada no conhecimento, no saber e na educação empreendedora.

Souza (2012, p. 9) afirma que:

[...] há um movimento de introdução do empreendedorismo como componente curricular na educação brasileira, tanto na educação básica quanto no ensino superior, no ensino privado e no público, como disciplina obrigatória ou como formação complementar, por meio de projetos como o da “pedagogia empreendedora”, ou mesmo por iniciativas próprias dos gestores educacionais de redes e/ ou sistemas de ensino regular, público ou privado, com ou sem parcerias com organizações como o Sebrae ou empresas estritamente privadas.

Segundo Souza (2012) toda a população deve desenvolver e assumir uma postura empreendedora para isto nos últimos anos, ocorreram diversas iniciativas de implantação do empreendedorismo na educação, seja como tema transversal às diversas disciplinas do currículo, seja como disciplina propriamente dita, constante do currículo de instituições educacionais formais de educação básica e superior, privadas e públicas.

Existem vários exemplos do ensino do empreendedorismo nas escolas com o intuito de formar uma sociedade empreendedora no Brasil como o citado por Souza, (2012, p. 05):

[...] Desde 2008, a rede pública estadual de Minas Gerais já conta com aulas de empreendedorismo em sua grade curricular, projeto este desenvolvido a partir de parceria com o Sebrae, no programa “jovem empreendedor: primeiros passos”, que, no caso, forma os próprios professores da rede pública para atuarem no ensino de empreendedorismo nas escolas. Esse mesmo projeto também está sendo desenvolvido nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Basílio (2012) afirma que em São Paulo, os professores participaram do processo de formação no primeiro e segundo semestre de 2012 e, no segundo semestre das aulas de “empreendedorismo social” para estudantes do ensino fundamental, aos sábados, com presença facultativa para os alunos. Já na rede pública do Rio de Janeiro, as aulas de empreendedorismo são integradas ao ensino médio profissionalizante.

Os governadores dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro também anunciaram, a assinatura de um termo de cooperação com a federação das indústrias dos dois Estados (Fiesp e Firjan) para a oferta de curso de especialização lato sensu, no formato MBA, na área de gestão empreendedora em

educação, destinado a diretores das escolas estaduais das redes dos dois estados da federação envolvidos nessa ação (UNIVERSIA, 2012).

Colégios e escolas públicas fazem parcerias como o Colégio Renovação, e a Escola Internacional de Alphaville, todos de São Paulo que firmaram parceria com a empresa de consultoria Pricewaterhouse Coopers (PwC) do Brasil e mais nove escolas do país para desenvolverem projetos de empreendedorismo (BASÍLIO, 2012).

Souza (2012) cita que o grupo Pitágoras implantou, no ensino fundamental, uma disciplina chamada “Ética e Empreendedorismo” e o Colégio Anglo-Americano, integrante do grupo educacional Anglo-Americano, tem como lema a expressão “Formando empreendedores”, e desenvolve nas escolas de sua rede um projeto institucional que “visa a desenvolver as competências e as habilidades do cidadão empreendedor no aluno.

Fernando Celso Dolabela é criador e coordenador de um dos maiores programas de ensino de empreendedorismo do Brasil a “Pedagogia Empreendedora” contou com o apoio da ONG Visão Mundial, que financia o projeto e de uma equipe composta por cerca de 20 profissionais da educação (SELA, SELA, FRANZINI, 2006). Dolabela criou o jogo do empreendedor conhecido como Dupla empreendedora para estimular o empreendedorismo entre crianças.

Muitos foram os movimentos como palestras de sensibilização para as lideranças locais no caso de cidades, seminários de Transferência de Metodologia para professores da educação básica, com o intuito de transferir a metodologia para os professores, orientadores, supervisores, diretores e seminários de formação de multiplicadores e gestores tudo com o intuito de formar futuros empreendedores.

Há também o caso das organizações não governamentais (ONGs), como a Junior Achievement (JA) uma associação educativa sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada, fundada em 1919, nos Estados Unidos, cujo objetivo é despertar o espírito empreendedor nos jovens, ainda na escola, estimulando o seu desenvolvimento pessoal e facilitando o acesso ao mercado de trabalho (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2012.) A (JA) declara que suas ações envolvem 4 milhões de alunos beneficiados e 150 mil voluntários envolvidos em 17 mil escolas/ano de ensino fundamental e médio no Brasil.

2.2. A Pedagogia empreendedora e a metodologia ativa no ensino do empreendedorismo

A Pedagogia Empreendedora, por meio de sua metodologia ativa, permite que o estudante se aproxime mais do professor e do conteúdo apresentado, despertando interesse e motivando a busca de novos conhecimentos. Além disso, os estudantes entrevistados, apontam que essa metodologia torna a aula mais atrativa e menos maçante, potencializando os processos de ensino e de aprendizagem (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

Deste modo, percebe-se que o empreendedorismo desperta novas formas de aprendizado e de relacionamento na sala de aula universitária. Pode-se destacar, também, que essa nova forma de ensinar, acompanhada de seu papel social, busca formar universitários com perfis diferenciados. E como ensinar através dessa nova forma? (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

De acordo com Schein (1980), o novo compõe-se de quatro etapas: percepção, mudança de atitude, mudança de comportamento e fixação do novo comportamento.

Com a proposta da Pedagogia Empreendedora dá-se o passo inicial para essas mudanças significativas nos espaços de ensino. A forma de conduzir a aula, mais ativa e eficiente, interioriza essas mudanças no próprio aluno, que por

consequência, se torna mais ativo e interessado pelos seus processos de aprendizagem (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas em sala de aula favorecem o aprendizado, transformando positivamente a sala de aula, tornando-a um espaço de inovação, criatividade, motivação e movimento para dentro da mesma (MARTINS, 2010). De acordo com Freire (2003, p. 22 e 23): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Essas possibilidades mencionadas pelo autor e o gosto por aprender, podem, possivelmente, serem alcançadas através da Pedagogia Empreendedora.

A evolução no aprendizado está diretamente ligada com as mudanças de pensamento dos estudantes. Ao mudarem sua visão, e se permitirem assumir novos papéis, dentro e fora de sala de aula, o potencial de aprendizado evoluiu. Além disso, essa nova postura crítica-reflexiva permitiu que os acadêmicos desenvolvessem outras características como visão empreendedora, curiosidade, criatividade e inovação (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

Esses aspectos vão ao encontro das colocações de Masetto (2003), quando afirma que, ao utilizar metodologias ativas de ensino em sala de aula, o aluno assume uma nova postura, que instiga a iniciativa, a busca por respostas, o levantamento de hipóteses e o estabelecimento de suas próprias conclusões. Sabendo que as formas de ensinar afetam diretamente as formas de aprender, as Instituições de Ensino têm como dever educar baseando-se em valores como autonomia, independência, capacidade para inovar, para assumir riscos e atuar em ambientes instáveis, pois diante do ambiente turbulento em que vive a sociedade atual, estes valores serão capazes de direcionar o país ao desenvolvimento. Assim, o empreendedorismo na universidade é o primeiro passo na criação de uma cultura empreendedora (DOLABELA, 1999b).

Para que a formação abranja todas essas características ela necessita de adequação dos conteúdos e das práticas pedagógicas, que sejam mais apropriadas para atingir seus objetivos, e não utilizem apenas métodos tradicionais de transmissão de conhecimentos (HENRIQUE, DA CUNHA, 2008). A evolução do aprendizado está nas construções realizadas entre aluno-aluno e aluno-professor, de forma que o conhecimento não seja imposto, mas transmitido de forma que motive a busca por mais e mais, dando sequência ao processo de evolução (MARTINS, 2010).

CONCLUSÃO

No Brasil, o empreendedorismo é um movimento relativamente novo que surgiu de forma sistematizada centrado no ensino superior privado, desenvolvimento da competência empreendedora e fomento nos anos 90 durante a abertura brasileira para a economia através de vários movimentos coordenados pelo governo e por empresas privadas, pessoas e ONGS.

O empreendedorismo requer estudo, educação e conhecimento para se despertar o empreendedor no aluno desde cedo moldando-o em valores como a ética, responsabilidade com base nisto são muitas as iniciativas de ONGs, escolas, empresas, iniciativa privada e de pessoas que lutam, apoiam incentivam e financiam o ensino do empreendedorismo no Brasil.

Para tanto é necessário professores bem formados com bases sólidas, capacitados e com constantemente reciclados e em sintonia com as constantes inovações na área do conhecimento, da tecnologia, para o ensino do empreendedorismo voltado a formar desde a mais tenra idade alunos aptos a empreender com curiosidade e sonhadores.

As iniciativas por parte do governo para a implantação do ensino do empreendedorismo na educação básica são pouco frágeis, descontinuadas e

fragmentadas sem que haja um programa robusto com vistas a longo prazo, são implementados apenas ações pontuais.

Não há um alinhamento governo, escola e empresas, uma ação conjunta entre as três esferas no sentido de realmente implementar a educação empreendedora no ensino básico de forma consistente que proporcione resultados positivos efetivos e eficaz a longo prazo no país.

Por isso, há pouco investimento em educação continuada e formação de professores para o ensino do empreendedorismo na educação básica. Não programas consistentes de uma formação solidas com vistas realmente a implementar a educação empreendedora.

Tal cenário é preocupante porque o professor é a mola propulsora do conhecimento principalmente no ensino fundamental é ele quem dissemina o conhecimento, pois o aluno neste momento ainda não tem o discernimento suficiente para a buscar o conhecimento por conta própria.

O empreendedorismo é inovação, mas se o professor não fomentar nas novas gerações futuras nunca haverá mudança do cenário atual em que estamos.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana. **Por que você precisa se tornar um professor empreendedor?** 2019. Disponível em:< <https://exame.abril.com.br/blog/crescer-em-rede/por-que-voce-precisa-se-tornar-um-professor-empreendedor/>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

ÂNGELO, Eduardo Bom. **Empreendedorismo: a revolução do novo Brasil. Revista de Economia & Relações Internacionais**, v. 1, n. 2, p. 37-48, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Lei nº 010172, de 9 de janeiro** de 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Ensino Médio Inovador: Portaria n° 971.** Brasília, 2009.

BARROSO, Luís Roberto. **Ética e Jeitinho Brasileiro: por que a gente é assim?** In: Lecture. Harvard Brazil Conference, Cambridge MA. 2017.

BERLIM, Clara Geni et al. **Princípios e práticas do empreendedorismo: um novo paradigma em educação e em psicopedagogia.** *Revista Psicopedagogia*, v. 23, n. 70, p. 62-67, 2006.

BASTOS, Maria Flávia; RIBEIRO, Ricardo Ferreira. **Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans) forma cidadãos.** *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 11, n. 33, p.573-594, maio/ago. 2011.

BASÍLIO, P. **Pequenos empresários: redes pública e particular ensinam empreendedorismo em sala de aula.** Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 1-4. Caderno Classificados/Empregos, 27 mai. 2012.

BAILEY, L. E.; GRAVES, K. **Gender and education.** *Review of Research in Education*, v. 40, n. 1, p. 682-722, 2016.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 4-13, 2013.

COSTA, Divina Rosangela S.; PEIXOTO, Joana. **Formação de Professor eas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).** Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.4.__29_.pdf>. Acesso em: 19 ago.2019.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C; GARCIA, Coutinho Garcia. **PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional.** IPEA, 2014

CRUZ, Carlos Fernandes et al. **Os motivos que dificultam a ação empreendedora conforme o ciclo de vida das organizações: um estudo de caso: Pramp's lanchonete.** 126 fls. 2005. Dissertação (Mestre em Engenharia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

CARVALHO, F. V. **Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação.** São Paulo: Scortecci, 2015.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: Implicações epistemológicas, políticas e práticas.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de

Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina. 2011.

DOLABELA, Fernando Celso. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

_____. **Empreendedorismo para visionários: desenvolvendo negócios para um mundo em transformação**. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2014.

_____. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura Editores, 1999.

_____. **O ensino de empreendedorismo: panorama brasileiro**. INSTITUTO EUVALDO LODI. *Empreendedorismo: ciência, técnica e arte*, v. 2, p. 83-97, 1999b.

_____. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

_____. **Empreendedorismo no Brasil: uma metodologia revolucionária**, 2005. Disponível em: http://www.projeto.org.br/tv/prog10/html/ar_10_01.html. Acesso em 13 de janeiro de 2019.

_____. **Capital social e empreendedorismo**. 2008.

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista ReGePe**, v. 2, n. 3, p. 134-181, 2014.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo transformando ideias em negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro. Editora Elsevier, 2014.

DOS SANTOS NETO, Valdomiro Lopes et al. A importância do ensino do empreendedorismo na formação básica dos alunos de nível médio regular da rede pública estadual no município de Parintins/AM, **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (noviembre) 2016.

DELLORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a **UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, 1999.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. 7.reimpr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1993.

_____. **Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios**. Trad. Carlos Malferrari. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DEGEN, R. J. **O empreendedor: empreender como opção de carreira.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DA SILVA, Fernanda Góes. **Ensino do empreendedorismo na educação básica: A formação do cidadão empreendedor em questão.** 246 fls. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2015

MACHADO COSTA, Débora Fernanda et al. **EMPREENDEDORISMO NO BRASIL. Revista Expressão**, n. 07, p. 20 Páginas, 2015.

MELO, Natália Máximo E. **SEBRAE e empreendedorismo: origem e desenvolvimento.** 2008. 156 fls. 2008. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

MELO, Cleide Oliveira Silva et al. **Professor empreendedor competências para uma educação significativa.** 124 fls. 2018. Dissertação (Mestre em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires. Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX. **In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da Anpuh/Se O Cinquentenário do Golpe de 64, Aracaju, outubro, 2014.**

MOCELLIN, Daniele Zgoda et al. **Empreendedorismo na sala de aula: uma experiência no ensino fundamental, 2008.** Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/680_753.pdf. Acesso em 13 de janeiro, 2019.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MARTINS, Silvana Neumann. **Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores.** 2010.

NASCIMENTO, Francisca de Paula Almeida; LEITE, Denison Luiz Rodrigues; ZAIDAN, Zaidiana Lemos. Empreendedorismo: herança genética ou meio social em que está inserido? **RESAC - Revista Sociedade, Administração e Contemporaneidade** Ano 1, v. 1, p.33-39, set. 2011

OLIVEIRA, Nayron Carlos; SILVA, Adriana L. B. Docência no Ensino Superior: o uso de novas tecnologias na construção da autonomia do discente. **Rev. Saberes**, Rolim de Moura, vol. 3, n. 2, p. 3-13, jul./dez. 2015.

PEREZ GÓMEZ, Ángel; GRANADOS, Laura P. **Competências docentes en la era digital.** TEMAS DE EDUCACIÓN, [s. l.; s. v.], n. 19, 2013.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 1996.

RUIC, Gabriela. **Os 25 países mais desenvolvidos do mundo**.2016. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/mundo/os-25-paises-mais-desenvolvidos-do-mundo/>>. Acesso em 13 de janeiro de 2019.

ROGER, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1986.

RICARDO, Antônio José Fernandes. A intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada remunerada de trabalho **In: XI ANPED SUL**, Reunião científica Regional da ANPED, UFPR, Curitiba, Paraná, 2016.

Global Entrepreneurship Monitor - GEM. Empreendedorismo no Brasil Relatório Executivo, 2017.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist, Hillsdale**, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar, como avaliar? critérios e instrumentos**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1995.

SELA, Vilma Meurer; SELA, Francis Ernesto Ramos; FRANZINI, Daniela Quaglia. **Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável: um estudo sobre a metodologia "Pedagogia Empreendedora" de Fernando Dolabela**. Salvador, BA, ENANPAD, 2006

SHEIN, E. **Organizational psychology**. New Jersey: Prentice Hall, 1980.

SILVA, Isaac Pinto da et al. Educação empreendedora na proposta curricular: despertando o interesse do aluno pela construção da sua aprendizagem. **Conhecimento em Destaque**, Serra, ES, v. 02, n. 02, jul./dez. 2013.

SILVA, Deborah Breda; HENZ, Fernanda; MARTINS, Silvana Neumann. Pedagogia empreendedora na universidade: diversas percepções. **Revista Signos**, v. 38, n. 2, 2017.

SANTOS, M. H. **Gênero e (in)sucesso escolar: perspectivas de professoras/es do ensino básico sobre possíveis consequências da feminização do ensino**. Ex aequo, n. 36, p. 23-41, 2017.

SOUZA, Silvana Aparecida. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações-DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v15n26p77-94>. Educação & Linguagem, v. 15, n. 26, p. 77-94, 2012.

SAUAIA, A. C. A.; SYLOS, A. de L. **Plano empresarial em quatro etapas**. 1.ed. São Paulo: Manole, 2008.

SAUAIA, A. C. A. **Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada**. 3.ed. Barueri/SP: Manole, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **In: Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SEBRAE-MG. **Escola de Formação Gerencial**.2015 Disponível em: <<http://tinyurl.com/grg2arh>>. Acesso em: 06 set. 2019.

STOCKMANN, Jussara Isabel. **Pedagogia Empreendedora**. UNICENTRO, Paraná, 2014.

TREZ, Alberto Paschoal. Empreendedorismo na escola pública: Uma experiência no ensino fundamental II. **Revista Scientia Viate**, v.4, nº13, ano 3, agosto-julho, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002

UNIVERSIA. **Projeto oferece MBA para 4.4 mil gestores de escolas estaduais**. 2012. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/04/10/922439/projeto-oferece-mba-4-4-mil-gestores-escolas-estaduais.html>>. Acesso em 12 janeiro de 2019.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Cirina Luz de Souza Trovó⁴

RESUMO

O presente trabalho tratou de uma intervenção com crianças de Educação Infantil de uma escola brasileira com base no paradigma da Educação Emocional. Foram realizados quatro encontros de capacitação com os professores. Após essa etapa, aconteceram três intervenções no Maternal II, pré-escola I e pré-escola II. Nas atividades em sala de aula, foram utilizados recursos lúdicos, tais como contação de histórias, músicas e jogos de emoções. Ao final, foi possível notar uma melhoria na interação social entre as crianças. Ressalta-se os benefícios da educação emocional na infância e a necessidade de intervenções futuras com um maior tempo de duração. Dessa forma, o estudo consistiu no desenvolvimento de atividades voltadas para a educação emocional para crianças de uma escola. Para que isso fosse possível, foi realizado uma revisão de literatura dos principais programas de educação socioemocional para crianças.

Palavras-Chave: Educação Emocional. Infância. Relações Interpessoais.

ABSTRACT

This study aims to survey, from the perspective of teachers, the effects of domestic violence in children aged 0-5 years on learning. As a methodology, a quantitative and qualitative cross-sectional study was adopted that aims to survey, from the perspective of teachers, the effects of domestic violence in children aged 0-5 years on learning. It can be concluded that teachers are well aware and familiar with the reality of domestic violence against children in the school environment, experiencing and living directly in their professional daily life with this problem, they know very well how to identify the signs and symptoms in children victims of domestic violence both physically, emotionally and mentally and especially in relation to their school performance. Teachers also know how to help these children even without having received formal instruction with training, information, courses or preparation to deal with this

⁴ **Graduação:** Pedagogia – Centro Universitário UNISEB- Letras- Português/Inglês e Espanhol Faculdade de Educação São Luís -Ciências Jurídicas e Sociais – UNIMESP; **Pós – graduação:** Teorias Linguísticas e Ensino – UNESP- **Mestrado:** Magíster en Ciencias de la Educación.

reality. This is a failure of governments and judiciary authorities, child protection institutions leave schools, teachers and children relegated to their fate.

KEYWORDS: Domestic Violence Against Children, Role of School, Academic Performance

1. INTRODUÇÃO

A educação é colocada como caminho para a transformação social através do desenvolvimento do sujeito desde a infância até a vida adulta. Por muito tempo, os aspectos cognitivos foram supervalorizados. A educação era voltada apenas para a aprendizagem de conteúdos escolares (RÊGO; ROCHA, 2009).

Na atualidade, a escola partilha a função de educar e socializar em conjunto com a família. A aproximação entre ambos é fundamental para favorecer o desenvolvimento infantil (CARDEIRA, 2012).

O conceito de inteligência emocional versa sobre a interação entre fatores cognitivos e emocionais. A emoção passa a ser vista como um fator que pode também auxiliar o pensamento e as relações interpessoais (FRANCO; SANTOS, 2015).

Estudos de Psicologia tem aumentado o interesse nos últimos anos no desenvolvimento emocional de crianças pequenas e em formas efetivas de estimular a inteligência emocional. Nesse campo, não há clareza terminológica, portanto, são utilizados termos como competência emocional e inteligência emocional como sinônimos (FRANCO; SANTOS, 2015).

Há três componentes na competência emocional: expressão emocional, regulação emocional e compreensão das emoções. Tais aspectos auxiliam a criança nos contextos de interação social e no desempenho acadêmico (FRANCO; SANTOS, 2015).

A afetividade é importante desde os primeiros anos de vida. A relação entre a mãe e a criança é mediada pelas trocas no ato de amamentação. No primeiro momento, corpo e afeto estão intimamente interligados. Ao longo do tempo, com o desenvolvimento da linguagem a expressão de afeto ganha outras roupagens (ALEXANDROFF, 2012).

Dessa forma, assume-se a importância da afetividade para o desenvolvimento infantil. Por outro lado, o contexto da contemporaneidade tende a oferecer primazia a racionalidade e ao saber técnico (JUNIOR et. al, 2018).

Desde a fundação da Filosofia e a produção de filósofos modernos que versaram sobre o conceito de razão e de ciência, o paradigma da racionalidade tem se fortalecido. Tais influências também recaíram sobre a Pedagogia (JUNIOR et. al, 2018).

Com o surgimento de métodos de educação fora do padrão tradicional, criou-se dispositivos alternativos que permitem a integração de aspectos cognitivos e emocionais. Tais paradigmas compreendem o ser humano como um todo (JUNIOR et. al, 2018).

A educação emocional também funciona para prevenir o aparecimento de problemas de ordem psicológica ou emocional ao longo da vida. A escola é um ambiente profícuo para essa finalidade por se configurar como o local em que a criança passa mais tempo (RÊGO; ROCHA, 2009).

O professor pode se tornar um agente que atua no fortalecimento dessas habilidades. Porém, para que isso aconteça, é necessário o treinamento específico do educador para que ele se sinta à vontade ao falar de suas próprias emoções (RÊGO; ROCHA, 2009).

Os principais benefícios da educação emocional dizem respeito a: maior autoconsciência emocional e capacidade de gerir e controlar as emoções; empatia;

habilidades interpessoais; melhores resultados escolares; redução de episódios de violência; entre outros (RÊGO; ROCHA, 2009).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo discutir a forma como a Educação Emocional contribui para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais satisfatórios entre as crianças. Para que isso seja possível, será realizada uma pesquisa empírica de cunho qualitativo e quantitativo.

A pesquisa realizada contará com a aplicação de atividades sobre inteligência emocional em uma sala de aula com crianças na faixa etária 3 a 5 anos. Cada atividade foi pensada com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre emoções e melhorar os relacionamentos interpessoais.

2. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência emocional é um tema que rompe a perspectiva tradicional de inteligência e que tem ganhado mais visibilidade nos últimos anos. A compreensão do que é inteligência tem se ampliado devido as pesquisas e estudos desenvolvidos (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

A partir do século XIX, houve um crescente interesse pela inteligência humana. Então, surgiram duas perspectivas nesse campo. A primeira compreende a inteligência como uma capacidade geral de compreensão e raciocínio. A segunda vertente entende como um conjunto de habilidades em separado (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

Ao longo do tempo, a segunda perspectiva foi crescendo com mais estudos e pesquisas que reforçavam a visão de que a inteligência geral poderia ser decomposta em fatores. Gardner (1995) que desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

Os primeiros autores a discutir o termo inteligência emocional no âmbito

científico foram Peter Salovey e John Meyer (FERNÁNDEZ-BERROCAL et. al., 2012). Há algumas controvérsias relacionadas a esse conceito. Alguns autores costumam incluir nele traços de personalidades ou aspectos comportamentais, tais como empatia. Enquanto o conceito de inteligência refere-se a um padrão de funcionamento mental (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

A partir disso, diferentes modelos teóricos foram criados, que podem ser resumidos em duas categorias: o modelo de habilidades e o modelo misto (FERNÁNDEZ-BERROCAL et. al., 2012).

O modelo de habilidades compreende a inteligência emocional como habilidades cognitivas de processamento das informações relacionadas as emoções. Já os modelos mistos utilizam as habilidades cognitivas, mas mesclam com padrões de comportamento e de personalidade (FERNÁNDEZ-BERROCAL et. al., 2012).

Para compreender a inteligência emocional, o primeiro ponto é definir o conceito de emoção, que é complexo e depende de fatores múltiplos. As emoções são uma parte fundamental da vida humana, pois marcam a forma como as experiências são percebidas e a forma como as ações acontecem em cada situação (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

As emoções não são uma reação única, mas são provenientes de um processo que envolve múltiplas variáveis. Assim, podem ser definidas como “uma condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação” (MIGUEL, 2015, p. 153)

Alguns componentes das emoções são a reação muscular ao estímulo externo, o comportamento que expressa a emoção em questão, a impressão subjetiva e as cognições. Dessa forma, a emoção surge relacionada a eventos externos (MIGUEL, 2015).

Ao longo do desenvolvimento humano, as crianças aprendem que há determinadas situações que geram emoções agradáveis e desagradáveis. Além disso, há situações que geram emoções mistas (ROAZZI et. al., 2011).

Existem fases para o desenvolvimento da habilidade de perceber as próprias emoções. A primeira fase é pré-linguístico e se dá nos primeiros anos de vida quando a criança ainda não aprendeu a falar, mas tem acesso as próprias sensações corporais. A segunda fase é linguística quando a criança já aprendeu a identificar e verbalizar emoções específicas. Já a terceira fase que é denominada de paralinguística envolve a expressão de emoções complexas, que envolvem a expressão para além das palavras utilizadas (ROAZZI et. al., 2011).

Na psicologia, há diversas teorias e abordagens que compreendem emoções de forma distinta. Miguel (2015) propõe um modelo integrado entre tais teorias. Em resumo, as emoções ocorrem em decorrência de:

[...] um evento percebido pelo sujeito segue-se cognições, que podem ser conscientes ou inconscientes, e que atribuem um valor ao acontecimento. Essa interpretação (cognição) é um reflexo do seu histórico de vida, das suas experiências individuais, sociais e, portanto, da forma como ele percebe o mundo. Se aquele evento possuir valor afetivo, podem ocorrer as reações que estão agrupadas no conjunto de contorno tracejado. As possíveis reações são: afetos subjetivos (impressão subjetiva); mudanças corporais típicas do sistema nervoso autônomo (alterações fisiológicas), como sudorese, dilatação das pupilas ou alteração do batimento cardíaco e da respiração; e, um grupo de reações comportamentais (comportamento expresso), que inclui desde expressões faciais, vocais, alterações na postura e até movimentação. Todas essas três reações podem ocorrer simultaneamente (MIGUEL, 2015, p. 155).

O modelo de inteligência emocional desenvolvido por Salovey e Meyer compreende que essa modalidade de inteligência se baseia nos mesmos princípios da inteligência tradicional. Dessa forma, trata-se de utilizar as emoções como forma de facilitar a resolução de problemas e adaptação ao ambiente (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

2.1. Educação Emocional

A educação emocional surge como uma terminologia utilizada para designar a teoria das inteligências múltiplas e a inteligência emocional proposta por Goleman. Embora seja muito usada no âmbito escolar, não é específica desse contexto (VIEIRA-SANTOS et. al., 2018).

Os primórdios das pesquisas voltadas para a Educação Emocional podem ser considerados o estudo longitudinal desenvolvido pelo economista James Heckman. Na década de 1960, aconteceu uma pesquisa voltada para o desenvolvimento socioemocional de crianças entre 3 e 5 anos, utilizando estratégias de grupo controle (ABED, 2016).

Os resultados obtidos demonstraram diferenças significativas entre ambos os grupos durante a vida adulta. Os indivíduos que participaram da intervenção tiveram melhor desempenho acadêmico, além de menores taxas de desemprego e de gravidez na adolescência (ABED, 2016).

O processo de educação emocional é permanente ao longo da vida humana, se iniciando desde o nascimento e passando primeiramente pelo núcleo familiar. Quando o indivíduo inicia a vida escolar ele já tem uma carga de experiências e de contato com as próprias emoções que geraram aprendizagens emocionais (VIEIRA-SANTOS et. al., 2018).

Destaca-se o papel do educador para a facilitação do processo de aprendizagem emocional. O uso desse conceito favorece o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que as emoções influem na cognição (VIEIRA-SANTOS et. al., 2018).

Assim, a educação emocional é um novo paradigma no contexto educacional à medida que visa o equilíbrio entre racionalidade e afetividade. Durante muito tempo, o ensino esteve voltado para a aprendizagem de conhecimentos teóricos sobre o mundo. O novo paradigma emergente nos últimos anos tem ressaltado a necessidade de incluir o desenvolvimento social e

emocional dos indivíduos como pauta (VIEIRA-SANTOS et. al., 2018).

O fomento da educação emocional poderia gerar um efeito dominó entre os países, com o aumento de autoestima, autocontrole e bem-estar na população. Isso geraria efeitos também no nível econômico e social dos cidadãos (PÉREZ-GONZALEZ, 2012).

A educação é citada como esperança para o desenvolvimento de valores mais humanos, como solidariedade e respeito. Porém, para muitos jovens o período escolar é marcado por sofrimento e estresse emocional (REGO; ROCHA, 2009).

A violência escolar é apenas uma das inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar por alunos e professores. Isso também se relaciona a um modelo educacional que supervaloriza os aspectos cognitivos e deixa de lado as demandas subjetivas (REGO; ROCHA, 2009).

Os avanços tecnológicos têm adentrado o ambiente escolar e trazido inovações. Porém, em termos emocionais e sociais, percebe-se uma crescente dificuldade de jovens nessas áreas (REGO; ROCHA, 2009).

Por meio da educação emocional, é possível aprender quando, como e porque expressar sentimentos nas interações sociais. Essa nova compreensão de educação aponta que a escola deve estar a serviço da vida e da sociedade, auxiliando na resolução de problemas (REGO; ROCHA, 2009).

Nos últimos anos, a educação tem sofrido modificações pelo mundo. O aumento da preocupação com práticas baseadas em evidências influenciou também a organização de políticas públicas pautadas em estudos científicos (PÉREZ-GONZALEZ, 2012).

Rubiales, Russo, Paneiva e Gonzalez (2018) desenvolveram uma revisão de literatura sobre os programas de educação socioemocional desenvolvidos no

mundo, buscando averiguar a eficácia apresentada por eles. A maior parte dos estudos encontrados tinham como enfoque o desenvolvimento de inteligência emocional e foram desenvolvidos na Espanha.

Entre os 19 artigos encontrados, 17 fora de programas distintos. Apenas dois estudos foram replicados. Portanto, observa-se que uma das dificuldades dessa área é a abrangência conceitual e o uso de programas de educação emocional para diversos objetivos e demandas (RUBIALES et. al., 2018).

A eficácia das pesquisas que foram avaliadas levando em consideração as variáveis como saúde mental, bem-estar psicológico, competências sociais e emocionais, entre outras. Apontou-se que a educação emocional se mostrou efetiva na maior parte dos estudos para diferentes variáveis utilizadas nos estudos, tais como, por exemplo, inteligência emocional, agressividade, ansiedade, autoestima e autoeficácia (RUBIALES et. al., 2018).

2.2. Educação emocional na Educação Infantil

A compreensão do que é infância muda de acordo com o tempo histórico e viés teórico adotado. Etimologicamente, a palavra infância vem latim in-fans, que significa sem linguagem, que na percepção da filosofia ocidental refere a falta de pensamento, de racionalidade e de conhecimento (LINS et. al., 2014).

Por mais que o período infantil seja demarcado pela idade cronológica na sociedade atual, esse não é o único fator que define esse conceito. A forma como a infância é vivenciada depende da cultura e do tempo histórico. Logo, para defini-la é necessário articular esse conhecimento com as instituições sociais como família e a escola (LINS et. al., 2014).

Segundo Ariés (1981), até o século XII não há registros sobre a infância em pinturas durante o período medieval. A concepção que existia durante esse período é de que as crianças eram adultos em miniatura, sem qualquer característica particular que os diferenciasse.

Os cuidados especiais direcionados as crianças era restrito a pessoas em situações privilegiadas e acontecia apenas nos primeiros anos de vida. O indivíduo só passava a ser dotado de uma identidade própria quando conseguia exercer as mesmas atividades que os adultos (LINS et. al., 2014).

Já no século XIII, atribuía-se a infância as características anteriores ao surgimento da razão e da moral. Logo, era função dos adultos assegurar o desenvolvimento do caráter e da racionalidade (LINS et. al., 2014).

O sentimento de infância permaneceu limitado a figura do menino Jesus até o século XIV. Foi apenas com o advento da modernidade que a infância emerge como categoria diferenciada, sendo uma fase com características próprias. Portanto, após o período medieval, a sociedade oferece condições para que o conceito de infância apareça. A partir do século XVIII, a criança começa a ser estudada e narrada (ARIÉS, 1981).

No século XVI e XVII já existia o conhecimento de que a criança tinha percepções que a distinguiam dos adultos. Foi somente no século XVII que emerge a figura da criança como dependente e fraca, que necessitava de cuidado do adulto e de disciplina para se tornar um adulto socialmente aceito (LINS et. al., 2014).

Locke foi um filósofo que desenvolveu a ideia da criança como tábula rasa. Já Rousseau apontou que a criança se caracterizava por sua natureza boa, pura e ingênua. Posteriormente, a visão romântica da infância atribuiu sabedoria e sensibilidade como características infantis (LINS et. al., 2014).

No século XIX, a concepção dominante de infância era voltada para o aspecto emocional e para a ausência de valor econômico. Com as mudanças na estrutura familiar, a criança passa a ser central e os cuidados passam a ser responsabilidade dos pais. Em seguida, surge a escola como local para o acompanhamento por meio de diversos especialistas, tais como pedagogos,

psicólogos e professores (FROTA, 2007).

Nesse contexto, a saber científico se apropria da esfera educacional ao substituir o ensino religioso pelas descobertas científicas. As mudanças no ensino foram fundamentais para proporcionar a transição para a sociedade burguesa. Aos poucos a visão de infância foi se tornando hegemônica, se caracterizando pela pureza e primitivismo (FERREIRA; ARAÚJO, 2009).

A Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia escolar em muitos momentos podem ter adotado posturas de adoção do saber sobre a infância como algo natural que foi desvelado no decorrer da história. Porém, situar historicamente esse fenômeno permite conceber que não é possível isolar a compreensão sobre a infância do tempo histórico e da cultura em que ele se insere (FERREIRA; ARAÚJO, 2009).

A Psicologia do Desenvolvimento se originou na Alemanha durante o Século XIX. Entretanto, o amadurecimento dessa área de estudo ocorreu principalmente nos Estados Unidos. Dessa forma, as primeiras correntes de psicologia do desenvolvimento sofreram forte influência do funcionalismo (FERREIRA; ARAÚJO, 2009).

A infância é dividida em três etapas: primeira infância, segunda infância e terceira infância. Cada etapa possui características físicas, emocionais, sociais e cognitivas específicas. Porém, cada abordagem psicológica traz pontos de vista diferentes sobre esse fenômeno (PAPALIA, 2013).

2.3. Educação emocional e relacionamentos interpessoais

As Habilidades sociais são vistas como componentes da competência social em meio aos relacionamentos interpessoais. A competência social versa sobre os aspectos culturais e situacionais. Duas pessoas agindo de forma semelhante em situações ou culturas distintas tem resultados diferentes (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2011).

Logo, o conceito de habilidades sociais versa sobre padrões de comportamento que aumentam a chance de eficácia nas situações e aprimoram os relacionamentos com os outros. Entretanto, cada situação exige uma articulação dos padrões comportamentais com o contexto em questão. Portanto, competência social é um termo avaliativo, que propõe um juízo de valor sobre o desempenho no contexto de análise (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2011).

Segundo Caballo (2016), os primeiros estudos sobre habilidades sociais remontam aos trabalhos sobre comportamento infantil. Autores pós-freudianos também questionaram a ênfase de Freud em aspectos biológicos e trouxeram para discussão as relações interpessoais.

Parte do construto teórico de Habilidades Sociais surge a partir do termo habilidade, em que remete a relação homem-máquina. Dessa forma, o comportamento humano fazia analogia com o funcionamento de uma máquina (CABALLO, 2016).

O modelo de Habilidades Sociais tem duas possibilidades de origens, os Estados Unidos e a Inglaterra. Nos Estados Unidos, emerge o termo comportamento assertivo para designar habilidades sociais. A partir da década de 70, a terminologia habilidades sociais começa a substituir o comportamento assertivo (CABALLO, 2016).

Entretanto, aponta-se o grande leque de definições que existem nessa área. Muitos autores propõem definições divergentes entre si ou chegam a considerar que qualquer comportamento que aconteça em interações sociais é uma habilidade social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

Na atualidade, há uma tentativa de dividir as habilidades sociais em categorias. A partir disso, é possível estabelecer definições baseadas na topografia do comportamento e na funcionalidade a depender do referencial teórico utilizado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

A sociedade atual é marcada pela rapidez das mudanças. Nesse contexto, as crianças necessitam de um repertório de habilidades sociais cada vez mais elaborado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998).

As categorias de Habilidades Sociais para a infância propostas por Del Prette são: Autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; solução de problemas; fazer amizades; e habilidades sociais acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998).

O autocontrole e expressividade emocional são definidos pelas habilidades de:

[...] Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros; falar sobre emoções e sentimentos; expressar emoções (positivas e negativas); acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor; lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo); tolerar frustrações; Mostrar espírito esportivo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 75).

O autocontrole também está relacionado com circunstâncias em que há um conflito entre consequências de curto e de longo prazo. Há uma tendência do indivíduo priorizar a satisfação imediata e um treino em autocontrole possibilita a reflexão sobre as consequências e o desenvolvimento da habilidade de agir em prol do que está a longo prazo (MARCHEZINI-CUNHA; TOURINHO, 2010).

CONCLUSÃO

A educação emocional é um campo que está se desenvolvendo nas últimas décadas. Há programas pelo mundo que utilizam tais estratégias em instituições de ensino para desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e adolescentes.

Os benefícios da inteligência emocional na infância repercutem ao longo da vida. As habilidades socioemocionais favorecem o ensino-aprendizagem e também os relacionamentos interpessoais.

Estudos anteriores já indicaram que a inteligência emocional é um preditor de bem-estar psicológico ao longo da vida. Por meio disso, é possível também reduzir comportamentos-problema que surgem desde a infância.

A inteligência emocional é um campo controverso que apresenta inúmeras definições. A ausência de clareza conceitual dificulta a organização dessa área. Entretanto, os estudos mostram resultados positivos para os programas de educação emocional em diversos países.

O desenvolvimento de habilidades de percepção e compreensão emocional acontecem desde o nascimento do bebê. Logo após os primeiros meses, a criança já apresenta formas rudimentares de expressões emocionais, como o sorriso e o choro.

Porém, é comum que crianças passem por entraves nesse processo de desenvolvimento, o que traz prejuízos para elas. Dessa forma, programas que tornem o processo de aprendizagem emocional algo planejado e sistematizado podem funcionar para reduzir déficits que se apresentam ao longo da vida.

O contexto educacional brasileiro é marcado pela tendência em ter enfoque em aspectos cognitivos do ensino. Porém, diversas pesquisas mostram que a afetividade interfere diretamente na memória e no ensino-aprendizagem. Portanto, ao negligenciar o aspecto emocional e social, a escola deixa de considerar uma variável que é bastante presente na aprendizagem dos alunos.

Ao longo desse trabalho foi possível discutir o histórico da educação brasileira e o papel da escola na contemporaneidade. Outros aspectos abordados foram o desenvolvimento infantil e as propostas de ensino na educação infantil

Conclui-se que o presente trabalho alcançou os objetivos estipulados à medida que permitiu contribuir com as discussões sobre educação emocional e relações interpessoais. Outro aspecto desenvolvido foi a formação com

professores e a intervenção com enfoque em compreensão emocional em três turmas de educação infantil.

Através desse trabalho, foi possível levar benefícios para a realidade da escola. Além disso, foi discutido o papel do professor no processo de aprendizagem emocional. O conceito de educação emocional foi amplamente discutido nesse trabalho e foram apresentadas possibilidades de implementação de programas de educação socioemocional.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. O Papel das emoções na constituição do sujeito. **Constr. psicopedagogia.**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 35-56, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 nov. 2019.

ALVES, Diana Rute Pereira; CRUZ, Orlanda. Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças em idade escolar. **Psicologia**, Lisboa, v. 24, n. 2, p. 113-129, jul. 2010. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492010000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 dez. 2019.

ALZINA, Rafael Bisquera. La educación emocional en la formación del profesorado **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Universidad de Zaragoza, v. 19, n. 3, p. 95-114, 2005.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 61-71, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000100008&lng=en&nrm=iso>. accesson 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100008>.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; PAIVA, Mariana Marzoque de; BARBOSA, Caroline Garpelli. Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 169-184, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000100012&lng=en&nrm=iso>. accesson 09 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652009000100012>.

CABALLO, Vicente. Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento. São Paulo: Santos Editora. 2016.

CAMPOS, Sofia; MARTINS, Rosa. A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da Região de Viseu. **Millenium**, v. 43, p. 7-28, 2012.

CANDEIAS, A. M. A. Inteligência Social e Resolução de Problemas Sociais - Avaliação dos preditores da realização cognitiva social em jovens. *Revista Psicologia e Educação*, v. 1, n. 1, 2002.

CARDEIRA, Ana Rita. Educação Emocional em Contexto Escolar. **Psicologia Portal dos Psicólogos**, Portugal. p. 1-14, 2012. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>> Acesso em 07 de nov. de 2019.

COELHO, Vítor Alexandre et al. Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 34, n. 1, p. 61-72, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312016000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.966>.

COSTA, Ana; FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 31, n. 4, p. 407-424, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019.

DAVIS, C. L. F.; ALMEIDA, L. R.; RIBEIRO, M. P. O.; RACHMAN, V. C. B. Abordagens vygotkiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 34, p. 63-83, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 abr. 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância*. Vozes, Petrópolis, 1998.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das relações interpessoais*. Vozes, Petrópolis, 2001.

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sónia Correia; MARCELINO, Patrícia. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p.9-24, 2013.

EXTREMERA, N.; FENÁNDEZ-BERROCAL, P. La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. **Revista de Educación**, Universidad de Málaga, n. 332, pp. 97-116 2003.

FARIA, Alessandra de Carvalho; ANGOTTI, Maristela. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 217-230, ago. 2014. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n30p17>>. Acesso em: 10 dez. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n30p17>.

FERNANDES, Jorge Manuel Gomes de Azevedo; GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para a intervenção. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 3, p. 702-709, jul. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102018000300702&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoen1232>.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; BERRIOS-MARTOS, M. P.; EXTREMERA, N.; AUGUSTO, J. M. Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. **Behavioral Psychology / Psicología Conductual**, v. 20, n. 1, p. 5-13, 2012.

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo; EXTREMERA PACHECO, Natalio La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 19, n. 3, p. 63-93, 2005, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo; RUIZ, Desiree. Emotional Intelligence in Education. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 6, n. 15, 2008, p. 421-436

FERREIRA, Arthur Arruda Leal; ARAÚJO, Saulo de Freitas; Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. **Revista Psicologia em Pesquisa**. v. 3, n. 9, p. 3-12, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987.

FILIPIM, P. V. DE S.; ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à

obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 2, p. 605-620, 20 out. 2017.

GONZAGA, Alessandra Rodrigues; MONTEIRO, Janine Kieling. Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 225-232, June 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000200013>.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Aug. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

JUNIOR, Carlos Alberto; LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. 65, p. 577-588, Apr. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000200577&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Nov. 2019. Epub Dec 21, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0846>.

JUSTO, Alice Reuwsaat; CARVALHO, Janaína Castro Núñez; KRISTENSEN, Christian Haag. Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 15, n. 2, p. 510-523, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862014000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2019.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra; SILVA, Maria de Fátima Coutinho Oliveira da, LINS, Zoraide Margaret Bezerra; CARNEIRO, Terezinha Férez. A compreensão da infância como construção sócio-histórica **CES Psicología**, Universidad CES Medellín, Colombia v. 7, n. 2, p. 126-137, 2014.

MARCHEZINI-CUNHA, Vívian; TOURINHO, Emmanuel Zagury. Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 295-304, June 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000200011>.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da**

educação, São Paulo , n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2019.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>.

MATEU-MARTÍNEZ, Ornela. PIQUERAS, José Antonio; JIMÉNEZ-ALBIAR, Maria Isabel; ESPADA, José Pedro. CARBALLO, José Luis; ORGILÉS, Mireia. Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños, **Terapia Psicológica**, v. 31, n. 2, p. 187-195, 2014.

MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Itatiba , v. 20, n. 1, p. 153-162, Apr. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200114>.

MOTTA, Danielle da Cunha et al. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300008>.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. Artmed: Porto Alegre, 12^a edição, 2013.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 11.

PÉREZ-ESCODA, N.; FILELLA, G.; ALEGRE, A; BISQUERRA, R. Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. **Education & Psychology**. v. 10, n. 3, p. 1183-1208, 2012.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), **¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia**. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu, p. 56-69, 2012.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. n. 15, v. 6 (2) 2008, p. 523-546.

RABELO, Lísia; GARCIA, Vera Lúcia. Role-Play para o Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação e Relacionais. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 586-596, Dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000400586&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e01052014>.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, July 1993. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

REGANHAM, Marcilei Batista. PARRA, Cláudia Regina. O lúdico como mediador para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. **Psicologia.pt**, 2016.

REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, Mar. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100007>.

ROAZZI, Antonio et al. O que é emoção? em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 51-61, 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000100007>.

RUBIALES, J.; RUSSO, D. ; PANEIVA, P. ; GONZÁLEZ, R. Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. **Revista Costarricense de Psicología**, v. 37, n. 2, p. 163-186, 2018.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 100, n. 254, p. 96-110, Apr. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000100096&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Dec. 2019. Epub May 16, 2019. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3804>.

SANTANA, Vitor Santos; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo Estudos de Psicologia, **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 21, n. 1, , p. 58-68, 2016.

SANTOS, Bruno Freitas. Educação emocional: uma breve discussão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 203, p. 37-50, 2018.

SIBILIA, P. **Entre redes e paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010>.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, Mar. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>.

SOUSA, Mariana Lopes de; CRUZ, Orlanda Rodrigues. Expressividade emocional da criança e expressividade emocional atribuída às personagens nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 35, n. 3, p. 309-321, set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312017000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1065>.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, July 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>.

VIEIRA-SANTOS, Joene; LIMA, Diego Costa; SARTORI, Raquel Martins; MUNIZ, Monaliza; Schelini, Patrícia Waltz. Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, Universidade Estadual de Londrina. v. 9, n. 2, 2018.

WEARE, Katherine. Mental Health and social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances, *Advances in School Mental Health Promotion*, v. 3, n. 1, p. 5-17, 2010. DOI: 10.1080/1754730X.2010.9715670

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 08 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 abr. 2019.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO E SUA AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Cristiane Campos da Silva⁵

RESUMO

O currículo tem sido a porta para o retorno de um planejamento eficiente de educação. Cabe a este currículo direcionar o trabalho escolar de maneira que as atividades desenvolvidas possam caminhar para o desenvolvimento da pesquisa e trabalho científico sem desmerecer o sentido das funções clássicas da escola. Por outro lado, a avaliação permite descobrir qual aspecto precisa ser atualizado, os acertos, fracassos, fragilidades e atualizações necessárias para alinhá-lo ao desenvolvimento científico e tecnológico e às demandas da sociedade. Dessa forma, por meio de um estudo descritivo e qualitativo, o estudo tem por objetivo discorrer acerca da importância do currículo e avaliação na escola.

Palavras-chave: Currículo. Aprendizagem. Avaliação.

ABSTRACT

The curriculum has been the gateway to the return of efficient education planning. It is up to this curriculum to direct the school work so that the activities developed can move towards the development of research and scientific work without undermining the sense of the classical functions of the school. On the other hand, the assessment makes it possible to discover which aspect needs to be updated, the successes, failures, weaknesses and updates necessary to align it with scientific and technological development and the demands of society. Thus, through a descriptive and qualitative study, the study aims to discuss the importance of curriculum and assessment at school.

Keywords: Curriculum. Learning, Assessment.

⁵ Licenciada em Pedagogia - FACULDADE UNITINS. Pós-graduação: em Educação Infantil com Foco na Inclusão - FACULDADE AFIRMATIVO.

1. INTRODUÇÃO

O Currículo é a base que norteia o trabalho pedagógico, que possibilita ao educando uma real compreensão das necessidades sociais e das diversas possibilidades de conhecimentos. Compete ao currículo elaborado pelo corpo docente direcionar as atividades escolar de forma que sejam desenvolvidas as pesquisas e trabalho científico sem desmerecer o sentido das funções clássicas da escola. Assim, a educação deve refletir as práticas socioculturais, colocando-as a serviço de uma educação formadora, que pense na construção de uma proposta curricular voltada para a interação entre as diversas culturas e os diversos saberes, pois são eles que promovem a ressignificação dos sentidos.

A fim de ampliar o conhecimento as aulas expositivas, vídeo aulas, pesquisas, que são elaboradas no coletivo e com base nos anseios de nossos alunos, sempre em busca de priorizar o conhecimento prévio do alunado, além de elaborar projetos que contemplem todas as áreas de conhecimento com o intuito de contribuir para o processo de ensino aprendizagem no qual o aluno é valorizado.

A avaliação dentro da escola deve ser elaborada também no planejamento coletivo, depois é repassada a coordenação que revisam as questões para aplicação em sala. Como instrumentos avaliativos os professores utilizam: autoavaliação, seminários, leitura e produção textual, exposição de trabalhos, competições e desafios em grupo, além de provas escritas. Sendo um processo permanente que acompanha as aprendizagens estudantis, possibilitando os registros de seus avanços ao longo do processo. Através destas avaliações é realizado o diagnóstico da aprendizagem e as devidas intervenções no processo ensino aprendizagem.

Diante do diagnóstico é elaborado um plano de intervenção no planejamento coletivo, para os alunos que estão em defasagem, e encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem e acompanhamento pedagógico do professor regente, além das intervenções necessárias em sala de aula. Além disso, os resultados das avaliações internas são apresentados em gráficos a toda comunidade escolar e os pais são

convidados a participar de reuniões bimestrais para acompanhar o desempenho escolar de seu filho.

Entende-se que avaliação deve ser garantia de acesso e permanência de todos no espaço comum da escola e na vida em sociedade. Esta sociedade deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

Na organização por ciclo o processo avaliativo deve contemplar ações que conduzam professores e educados a identificar os avanços, a superação de limites, as aprendizagens significativas.

As avaliações devem ser elaboradas também no planejamento coletivo, depois são repassadas a coordenação que revisam as questões para aplicação em sala. Como instrumentos avaliativos os professores utilizam: autoavaliação, seminários, leitura e produção textual, exposição de trabalhos, competições e desafios em grupo, além de provas escritas. Sendo um processo permanente que acompanha as aprendizagens estudantis, possibilitando os registros de seus avanços ao longo do processo. Através destas avaliações é realizado o diagnóstico da aprendizagem e as devidas intervenções no processo ensino aprendizagem.

2. CURRÍCULO

Quando a palavra currículo, é aplicada ao contexto da educação, inclui todas as atividades que os alunos realizam, especialmente aquelas que devem realizar para concluir o curso (BAUER, 2019).

O currículo é o caminho que eles devem seguir. Não é apenas o conteúdo, mas o programa, é o curso que devem concluir para serem bem-sucedidos. Isso também inclui atividades fora da sala de aula, no campo ou durante qualquer período de tempo livre fornecido pela escola (ALVES, 2015).

Para Chueire (2018), a ampla gama de significados que currículo possui, muitas pessoas têm tentado defini-lo melhor, porém até agora não existe uma

versão definitiva. Alguns dos significados atribuídos especificamente à palavra currículo estão listados abaixo. Tendo em vista que a maioria deles está relacionada ao ambiente escolar ou à educação formal, pode-se deduzir que o desenvolvimento de currículos no campo da educação informal tem sido escasso.

Entre as muitas definições do currículo existem as seguintes colocadas por Kliebard (2016):

- ✓ experiências de aprendizagem e atividades proporcionadas pela escola e pela sociedade com o objetivo de educar a criança;
- ✓ toda a instrução planejada e fornecida às crianças na escola;
- ✓ uma estrutura estabelecida para melhorar e organizar a variedade e quantidade de experiências dos alunos dentro e fora da escola.

Existem vários elementos aqui que devem ser esclarecidos segundo Freitas (2017):

- ✓ a aprendizagem alcançada pelos alunos;
- ✓ atividades e experiências que contribuem para a aprendizagem;
- ✓ o processo de planejamento e organização dessas atividades e experiências;
- ✓ o texto escrito que contém o planejamento dessas atividades.

Essas definições foram denominadas por diferentes autores de currículo. A maioria das definições de currículo se refere a todo o aprendizado que foi planejado e dirigido pela instituição educacional, tanto em grupos quanto individualmente, fora ou dentro da instituição. O elemento fundamental compartilhado por todas essas definições segundo Macedo (2015), é que o currículo é equivalente ao conjunto de atividades realizadas pelos alunos, e não pelos professores. Certamente, o trabalho do professor não é realizado isoladamente. O currículo é o processo pelo qual os alunos aprendem concreta e ativamente.

2.1. O que um currículo inclui

O currículo, conforme observado por muitos autores como Kliebard (2016), é uma área de estudo muito ampla. Abrange não só o conteúdo, mas também os métodos de ensino e aprendizagem. Abrange também as metas e objetivos que pretende atingir, bem como a forma como a sua eficácia pode ser medida.

Todos esses elementos conforme coloca Freitas (2017), estão relacionados ao trabalho do professor realizado dentro do programa de educação. No entanto, o currículo vai além das atividades realizadas em sala de aula e das tarefas estabelecidas pelo professor. Também inclui o contexto em que a aprendizagem ocorre.

Este processo conforme Bauer (2019), pode ser ilustrado por meio de um exemplo. Se o professor ensina em um anfiteatro em que todos podem ver o professor, mas não podem se ver facilmente, os alunos aprenderão indiretamente que todo o ensino realmente importante está concentrado no professor, no especialista. Se o professor leciona em uma sala de aula informal, onde os alunos estão reunidos em torno de uma mesa, onde todos podem ver e conversar com os outros, os alunos vão apreciar que a aprendizagem consiste em compartilhar diferentes pontos de vista e experiências, que todos podem aprender com os outros, que o professor pode aprender com os alunos, assim como os alunos podem aprender com o professor.

Aspecto do currículo abrange todo o processo segundo Chueire (2018):

- ✓ Os alunos aprenderão uma coisa se o professor lhes disser;
- ✓ Eles aprenderão outras coisas se lhes forem mostradas.
- ✓ aprenderão ainda mais coisas se o professor as demonstrar antes e depois os encorajar a experimentá-las por si mesmas;
- ✓ Eles aprenderão ainda mais se forem solicitados a encontrar soluções para eles próprios, por exemplo, se o professor lhes designar um problema para resolver.

O currículo para Bauer (2019), não é uma estrutura fixa e sapiente que abriga o conteúdo organizado de aprendizagem. É um instrumento dinâmico e reflete os objetivos e experiências educacionais a serem alcançados e proporcionados, respectivamente, para atingir esse fim. Como esses princípios mudarão com o tempo, também mudarão as opiniões sobre quais são as melhores experiências para atingir esses objetivos. Conseqüentemente, o currículo mudará e se desenvolverá à medida que o programa estiver em andamento. Da mesma forma, o currículo precisa ser continuamente reformado à medida que a sociedade muda e se desenvolve.

2.2. Avaliação da aprendizagem

Existe uma vasta literatura sobre avaliação da aprendizagem, seja numa perspectiva quantitativa, qualitativa ou mista. Como refere Oliveira (2013), as pesquisas nessa área têm sido pródigas, principalmente nas últimas três décadas, pois, como resultado do interesse que despertou em todo o mundo, contribuiu para esclarecer particularidades do que acontece dentro da sala de aula (OLIVEIRA, 2013).

Um dos problemas que preocupa os educadores segundo Barbosa (2010), é encontrar os meios adequados para estabelecer em que medida os alunos alcançam os objetivos educacionais pré-estabelecidos, como chegar a uma avaliação justa e válida da aprendizagem. É importante a busca constante de como melhorar a forma de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem de forma a aprimorar a atividade profissional do professor.

A avaliação conforme Lima (2018), está associada a um interesse crescente em medir os resultados da qualidade do ensino, avaliando os resultados da aprendizagem, verificando e avaliando o cumprimento dos objetivos instrucionais e educacionais propostos para os diferentes níveis de

ensino e cuja finalidade é verificar e melhorar os qualidade do processo educacional.

A avaliação segundo Lopes (217), permite conhecer o nível de desempenho com que o professor realiza o referido processo, o sucesso ou fracasso na formação do aluno, o cumprimento dos objetivos educacionais. O educador deve ter os procedimentos e instrumentos adequados para julgar até que ponto as mudanças ocorrem na formação e no desenvolvimento dos alunos, não apenas no final, mas durante o processo.

Esse desempenho segundo Minhoto (2013) depende, em grande medida, da qualidade da informação fornecida pela avaliação que servirá de base para as decisões que regulam cada etapa. Desta situação surge a preocupação primordial, ao encontrar nas salas de aula a diversidade de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento de conhecimentos, competências e hábitos, mas aplicando-se a mesma avaliação.

Cada aluno usa seu próprio conjunto de estratégias para adquirir um determinado conhecimento. Oliveira (2013) coloca que eles mudam de acordo com o objetivo proposto para atingir os resultados esperados. Todos os alunos aprendem de forma diferente, com seus próprios ritmos e ferramentas. Os professores às vezes se deparam com alunos que sem ter qualquer tipo de deficiência, desenvolvem habilidades aos poucos, outros conseguem dominar as habilidades e colocá-las em prática rapidamente. Essas diferenças são o resultado de idade, capacidade de concentração, motivação, ambiente, apoio dos pais, uso de tecnologia; são o resultado de seu desenvolvimento biológico, psicológico e social.

Para Barbosa (2010), os professores tendem a homogeneizar, avaliar a todos igualmente, ignorar essa heterogeneidade latente. A avaliação torna-se para a maioria sinônimo de tensão, nervosismo, repressão e até discriminação, por não atender às demandas de cada conteúdo. Geralmente, o processo de

avaliar de forma uniforme tem sido direcionado para atender aos objetivos traçados por cada um dos atores envolvidos na educação, sem valorizar a diversidade em sala de aula.

Encontrar o verdadeiro significado da avaliação tornou-se um desafio para os professores que evitam e assumem um papel menos protagonista na avaliação. Para oferecer educação de qualidade, a avaliação deve ser inovadora, enquadrada na evolução e na mudança constante que a aprendizagem vivencia.

Nesse sentido, encontrar as diretrizes adequadas para o tratamento da diversidade torna-se imprescindível a cada dia, cada aluno é um mundo diferente, embora a aprendizagem ocorra em igualdade de condições, as diferenças serão encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Sem dúvida, Lima (2018) fala que a cada dia há mais professores de acordo com essa forma de olhar a avaliação, isso permite que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades e sejam valorizados por suas próprias características. Nesse caso, a avaliação não consiste apenas em detectar erros, lacunas ou problemas, mas em reconhecer esforços, verificar a aquisição de novos conhecimentos, hábitos, habilidades e atitudes e elogiar os acertos.

O referencial teórico de Lopes (2017), aponta que a avaliação é um componente do processo ensino-aprendizagem, faz parte da dinâmica que desde o início de cada atividade docente é determinada pela relação objetivo-conteúdo-método, é não um complemento ou elemento isolado. Cada professor deve ter em mente que o mais importante não é avaliar, nem o fazer com a qualidade exigida, é saber quais são os objetivos na direção do processo ensino-aprendizagem, quais os aspectos para o desenvolvimento dos alunos são necessários para valorizar e em que momento da aula, curso ou etapa é mais propício considerá-lo para que se traduza em aprendizagem.

Desse ponto de vista, segundo Alves (2015), é necessária uma avaliação diferenciada, a aplicação de procedimentos adequados para atender à diversidade de alunos existentes em qualquer turma; a avaliação diferenciada permite conhecer as mudanças que cada um dos alunos está vivenciando ao longo do tempo.

Não se trata apenas de elaborar exames finais ou semestrais escritos, é tratado sistematicamente através de perguntas orais, entrevistas, consultas citadas, mesmo individualmente para um aluno ajustado ao seu nível inicial, obter aquele feedback necessário, o que está aproveitando do aluno, como a aprendizagem progride, o que foi derivado do estudo individual, quão intenso é este estudo.

Lopes (217) afirma que os alunos devem ser tratados com justiça, dignidade, sem discriminação, respeitar sua diversidade individual, também fala do direito de receber orientações de acordo com suas necessidades. Porém, na prática educativa da escola grande parte dos processos avaliativos não são utilizados métodos e técnicas que incentivem os alunos a demonstrar o que aprenderam de forma sistemática, os professores da instituição realizam apenas uma prova geral. Nas salas de aula, é comum encontrar alunos com diferentes níveis de atenção, desempenho, apoio dos pais e socialização. Muitas vezes, o professor não reconhece as particularidades de seus alunos, portanto, não consegue atender às necessidades específicas de cada um.

CONCLUSÕES

No estudo, são determinadas as concepções da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, pressupõe-se que a avaliação é um processo sistemático, metódico, baseado na recolha justa de informações, projetadas para fornecer um juízo de valor acurado e, portanto, a decisão de fazer a melhoria mais

adequada no processo de ensino-aprendizagem, o que leva o professor a fazer a avaliação aquela que se adapta ao aluno e não o aluno que se adapta à prova.

Verifica-se que os professores são cientes da necessidade de melhorar sua prática avaliativa, que o aluno deve ser valorizado pelas conquistas obtidas durante o processo, sem que isso implique desmotivá-lo ou minimizar seu aprendizado, que a avaliação deve ser contínua e permanente, deve proporcionar ao aluno o nível de acordo com as competências alcançadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao currículo, mais do que uma lista sequencial de disciplinas, é um processo que articula os conteúdos, competências, estratégias, metodologia, avaliação e recursos para alcançar um perfil profissional do graduado que responda às necessidades da população, e deve ser constantemente analisado e atualizado. O currículo é um processo necessário, complexo e ainda não concluído. Deve deixar seu lugar teórico e de controle para desenvolver um processo de pesquisa participativa e colaborativa que melhore o processo educacional. O currículo totalmente válido consiste na integração com a realidade, relacionada à cultura, à demanda social, às competências requeridas e aos problemas locais, nacionais e globais.

REFERÊNCIAS

ALVES R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 2015.

BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, 2010.

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. *Educação e Realidade* (Edição eletrônica), v. 44, p. 1-28, 2019.

CHUEIRE, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a avaliação escolar**. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2018.

FREITAS, Dirce Nei T. de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2017.

KLIEBARD, Herbert M. **Os princípios de Tyler. Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 23-35, Jul/Dez 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf> >. Acesso em 14 fev. 2014.

LIMA, Maria do Socorro. Avaliação da aprendizagem escolar: medos e desafios. 2018. Disponível em:<Disponível em:https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_avaliacao_da_aprendizagem_escolar_socorrinha.pdf >. Acesso em 15 jan. 2021.
»
https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_avaliacao_da_aprendizagem_escolar_socorrinha.pdf

LOPES, Ana Lúcia M. **Aquisição da língua materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem**. 01/12/2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2017.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do currículo**, v.5, n.1, p.176-183, jun./dez., 2015.

MINHOTO, Maria Angélica P. **Avaliação educacional no Brasil: crítica ao exame nacional do ensino médio**. Tese Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, ALUNO INFRATOR, VÍTIMA E FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITO E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Daniela Cristina Calera Berenguel⁶

RESUMO

O aumento da violência de todos os tipos e a indisciplina nas escolas tem chegado a níveis alarmantes. Quando se detecta indisciplina, violência, depredação nas escolas tradicionalmente se aplica o modelo da lógica retributiva identificando o autor, culpando-o e aplicando medidas disciplinares (advertência, tarefa disciplinar, suspensão, transferência, expulsão, entre outros). A justiça restaurativa é definida como uma prática visa a reconciliação das partes por meio do diálogo ouvindo todos os envolvidos no conflito através de mediadores visando resolver os conflitos em questão de modo que a pessoa causadora do dano compreenda os impactos da sua ação e expresse as condições particulares em que ela estava. Dessa forma, cria-se também um espaço propício para que os danos possam ser restaurados. É uma técnica de solução de conflitos que através da criatividade e sensibilidade e escuta ativa das vítimas e dos ofensores os mediadores procuram dissolver o conflito e chegarem a um denominador comum. No Brasil a Justiça Restaurativa, surgiu muito recente em 2004, através do Ministério da Justiça. Já nas escolas, com as práticas restaurativas incentivam o diálogo, a escuta ativa e o espaço para que as partes envolvidas no conflito vítimas e ofensores possam se expressar. Por meio do diálogo, os jovens refletem sobre suas ações e identificam os motivos que os levaram a tal atitude e as consequências advindas de seus atos e de que formas podem repara tal dano assim como as consequências. A atuação da Justiça Restaurativa nas escolas visa trabalhar os conflitos com o intuito de reduzir o número de casos de agressões e gravidade, e mitigar as punições e medidas disciplinares, que só realimentam a violência

Palavras-Chave: Justiça restaurativa. Mediação escolar. Violência nas escolas

ABSTRACT

The increase in violence of all kinds and indiscipline in schools has reached alarming levels. When indiscipline, violence and depredation are detected in schools, the model of retributive logic is traditionally applied, identifying the author, blaming him and applying disciplinary measures (warning, disciplinary task, suspension, transfer, expulsion, among others). Restorative justice is defined as a practice aimed at reconciling the parties through dialogue listening

⁶ Graduação: Pedagogia - Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pós-graduação: Alfabetização e Letramento - Instituição de Ensino São Francisco, Especialização em Educação Inclusiva - Centro Universitário Hermínio Ometto, Especialização em Psicopedagogia - Centro Universitário Hermínio Ometto. Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação - Universidad Gran Asunción Unigran

to all those involved in the conflict through mediators to resolve the conflicts in question so that the person causing the damage understands the impacts of their action and expresses the conditions particular in which she was. In this way, a favorable space is also created for the damages to be restored. It is a conflict resolution technique that through creativity and sensitivity and active listening to victims and offenders, mediators seek to dissolve the conflict and reach a common denominator. In Brazil, Restorative Justice emerged very recently in 2004, through the Ministry of Justice. In schools, with restorative practices, they encourage dialogue, active listening and space for the parties involved in the conflict, victims and offenders, to express themselves. Through dialogue, young people reflect on their actions and identify the reasons that led them to such an attitude and the consequences arising from their actions and how they can repair such damage as well as the consequences. The role of Restorative Justice in schools aims to work on conflicts with the aim of reducing the number of cases of aggression and severity, and mitigating punishments and disciplinary measures, which only feed back into violence.

KEYWORDS: Restorative justice. School mediation. violence in schools

1. INTRODUÇÃO

A Justiça Restaurativa surgiu primeiramente nos Estados Unidos com seus primeiros registros na década de 70, mas foi no Canadá que as práticas restaurativas floresceram em 1975, no sistema criminal, como um modelo, o primeiro Modelo Restaurativo de Reconciliação Vítima-Ofensor e mais tarde os princípios restaurativos foram incorporados a sua Constituição, principalmente para questões que trata da solução de conflitos relacionados a crianças e adolescentes, com o intuito de realizar a reintegração de jovens infratores na comunidade (SOUZA, 2007).

Na Nova Zelândia, país de maioria nativa da descendência (Maori) há outro exemplo de justiça restaurativa bem-sucedido, esta população questionava desde 1980 a justiça aplicada a sua comunidade principalmente em questões envolvendo a família, jovens e crianças e os atos infracionais cometidos por estes. Em 1989 foi aprovado pelo governo canadense o Children, Young Persons and Their Families Act, ou Lei de Bem-Estar de Crianças e Jovens, essa lei prevê o cuidado e a proteção de jovens e crianças, e aplicação da justiça aos mesmos envolvidos em infrações de modo diferenciado para os Maoris e outros grupos

por meio de conversas reuniões familiares onde há a inclusão de todos os envolvidos nos fatos e os representantes legais e responsáveis visando garantir que nenhum abuso seja cometido e que seja realizado um acordo favorável a ambas as partes uma justiça restaurativa embasada no diálogo (MAXWELL, 2005).

Na América Latina, as primeiras experiências com a justiça restaurativa foram realizadas na Argentina, em 1998, com a implantação do Centro de Assistência às Vítimas de Delitos e o Centro de Mediação e Conciliação Penal (VARELA, SASAZAKI, 2014).

A justiça restaurativa é definida como uma prática visa a reconciliação das partes por meio do diálogo ouvindo todos os envolvidos no conflito através de mediadores visando resolver os conflitos em questão de modo que a pessoa causadora do dano compreenda os impactos da sua ação e expresse as condições particulares em que ela estava. Dessa forma, cria-se também um espaço propício para que os danos possam ser restaurados. É uma técnica de solução de conflitos que através da criatividade e sensibilidade e escuta ativa das vítimas e dos ofensores os mediadores procuram dissolver o conflito e chegarem a um denominador comum.

A atuação da Justiça Restaurativa nas escolas visa trabalhar os conflitos com o intuito de reduzir o número de casos de agressões e gravidade, e mitigar as punições e medidas disciplinares, que só realimentam a violência. Um aluno vítima de violência, sem um suporte familiar e escolar adequado, se torna uma bomba relógio em todos os sentidos, começa a apresentar desempenho de acadêmico ruim, relações pessoais desestruturadas, embotamento afetivo o que pode fazer com que trilhe um caminho obscuro por falta de apoio (VARELA, SASAZAKI, 2014).

No Brasil desde 2007, é possível se optar pela solução de conflitos por meio da Justiça Restaurativa uma prática vem sendo amplamente disseminada no país com bastante casos de sucesso (KOZUKI, 2017).

A justiça restaurativa possibilita uma reflexão por parte do ofensor ou agressor e as escolhas para a correção da situação e junto ao ofendido e medidas no sentido de reparar os danos causados (ZHER, 2008).

Atualmente na maioria das vezes os infratores recebem como sentença a punição o que não os tornam responsáveis pelos seus atos. A técnica da Justiça Restaurativa oportuniza a chance pacífica de correção e reparo do mal torna torná-lo o indivíduo produtivo, evita o preconceito, a exclusão social e a marginalização aumentam sua autoestima, encorajá-lo a adotar um comportamento lícito.

2. MUDANÇAS SOCIOCULTURAIS, SEUS IMPACTOS SOBRE A VIOLÊNCIA EM SALA DE AULA

Desde sua origem enquanto instituição, a escola foi idealizada como ambiente socializador para as crianças e, por excelência, privilegiado como possibilidade de acesso e transmissão de conhecimentos para aqueles que desde a tenra idade começam a conhecer e partilhar desse espaço, convivendo com um mundo além do seu círculo de convivência familiar, é ali onde convivem com outros sujeitos e desenvolvem a multiplicidade de atividades que esse ambiente lhes propicia (COSTA et al., 2014).

Nos Estados Unidos, em 1994 já havia relato de que pelo menos 270 mil estudantes entravam armados em sala de aula. Cerca de 70% dos colégios americanos revistam seus alunos na entrada e fazem inspeções inesperadas em salas de aula. Nesse mesmo ano foram instalados detectores de metal tanto nos portões de acesso aos prédios escolares e passaram a ser utilizados instrumentos portáteis de verificação que acompanhariam as investigações repentinas de grupos de alunos em salas de aula (SPOSITO, 2013).

Mas no Brasil até a década de 50 do século XX ainda não se fala sobre a “violência escolar”, de certo, há atos de indisciplina e pequenas violências entre as crianças, mas estão na “ordem das coisas” e não preocupam a opinião pública e os professores (CHARLOT, 2008).

A partir da década de 1950 a sociedade e brasileira passou por mudanças radicais como êxodo rural, rápida e acentuada urbanização e industrialização, surgimento da TV em 1950, a influência do rock rol, do cinema e filmes norte-americanos, a rebeldia, revolução sexual, começa o fim do modelo patriarcal, comércio da pílula anticoncepcional no Brasil em 1962, o movimento hippie no Brasil que coincide com o golpe militar de 1964 (SIMÕES, HASHIMOTO, 2012).

A revogação do Estatuto da Mulher Casada Lei 4.121/1962, após 1964 e mudanças no Código Civil e a mulher passou a ser reconhecida consagrado princípio do livre exercício de profissão da mulher casada permitindo que a mesma ingressasse livremente no mercado de trabalho tornando se ativamente produtiva e com isto consolidou a feminização do magistério e ampliando sua importância como mulher nas relações de decisão e no convívio familiar (MIRANDA, 2013).

A rápida urbanização do país em desenvolvimento traz um grande fluxo de pessoas nas áreas urbanas o que contribui para o crescimento desordenado e desorganizado das cidades. O que colabora para o aumento da violência com fortes aspirações no consumo em parte frustradas pelos baixos salários eventuais dificuldades de inserção no mercado de trabalho (APEOESP, 2013).

A configuração histórica muda por inteiro a partir dos anos 60 e 70 com reformas educacionais visavam o ampliar o acesso à escolaridade, para se alcançar a mobilidade social e para a erradicação das desigualdades sociais, e assim o desenvolvimento da nação, era uma tentativa de adequação às exigências do padrão de acumulação fordista (DE OLIVEIRA, PIRES, 1980).

Os professores que durante muito tempo foram considerados uma profissão de “respeito”, na qual os alunos deveriam submeter-se às suas decisões. A partir de 1960 a profissão perdeu bastante essa característica, e os professores começam paulatinamente a não serem respeitados, ou pelo menos, não tão respeitados como no passado, por parte dos alunos. O primeiro desrespeito parte do governo e já vem ocorrendo há séculos (PEREIRA, 2008).

É na década de 70 que se iniciam as mudanças no mundo do trabalho e precarização do trabalho também atinge o professor ocorre uma perda da qualidade do ensino e a expansão da iniciativa privada (DE OLIVEIRA, PIRES, 1980; COSTA et al., 2014).

Todo esse conjunto de transformações impactaram de forma profunda e irreversível em nossa sociedade, alterando costumes, e valores morais, éticos e hábitos e princípios familiares, bem como a educação. Com a presença maciça da mulher no mercado de trabalho a educação os princípios e valores morais e éticos que antes eram passados no lar aos filhos pela família mais propriamente a mãe agora estão renegados ao segundo plano.

A família que deveria ser a primeira base da educação da criança, está se afasta dessa responsabilidade, transferindo-a para a escola e o professor (COSTA et al., 2014).

A família que tinha a obrigação de dar carinho e manter um lar acolhedor e cheio de amor, ensinando a ter respeito pelo próximo, não mais é o que acontece muitas vezes, devido a muitos problemas como por exemplo, uma família pobre onde todos precisam trabalhar e ficam sem tempo para os filhos, acabando por transferir para a escola a obrigação que é da família (SILVA, 2012).

A escola pode integrar os processos de encaminhamento ou de composição e prevenção dos conflitos violentos e criminalidade, promoção de uma cultura de paz, ao mesmo tempo em que promove o exercício e o resgate da

cidadania já que é no seio desta que está se processando conflitos e violência por parte de alunos cada vez mais frequentes. A escola deixou de ser um espaço seguro e acolhedor para virá manchete policial por conta da violência que invade e transpassa os muros da escola.

Atrelado a violência social houve uma profunda mudança na relação professor- aluno, nessa hierarquia os alunos adquiriram mais autonomia e espaço, sendo assim, começaram a surgir situações de conflito e de indisciplinas diante das insatisfações apresentadas (CARAVALHO, 2014).

Porém houve a percepção universal de que, não só está aumentando o nível de violência no país, como a natureza dos crimes tem se mostrado mais violenta, principalmente os atos cometidos por adolescentes e jovens. Uma das razões para o aumento da violência é que as respostas utilizadas pelo Estado e pela sociedade para tratar da questão da violência em geral restringem-se a ações pontuais e repressivas, que provocam mais exclusão e estigmatização e acabam por retroalimentá-la. A ineficiência do modelo atual no combate à violência, evidencia que os indivíduos não sabem e não estão preparados para lidar com os conflitos, devido à dificuldade de identificar as circunstâncias que agem em torno destes (VARELA, SASAZAKI, 2014).

2.1. A punição retributiva e a justiça restaurativa

Porque o modelo de punição retributiva não funciona no país e somente aumenta os casos de violência em escalada? A punição, imposta através do modelo retributiva, dificilmente provoca a reflexão sobre as causas dos problemas. Neste modelo de apuração de atos infringidos em ambiente escolar, principalmente quando há conflito físico violento e/ou indisciplina julgada grave, se dá de forma punitiva e retributiva, ou seja, pela atribuição de culpa ao infrator e se estabelece uma punição de acordo com a gravidade do ato danoso e seu prejuízo, expressada pelas advertências, imposição de suspensão, transferência ou expulsão. Se um aluno que é punido por haver desrespeitado o

professor dificilmente irá mudar seu comportamento, a menos que ele e esse professor reflitam a respeito disso (VARELA, SASAZAKI, 2014).

As diferenças de princípios nas culturas punitivas e restaurativas

Área de Atenção	Cultura Punitiva	Cultura Restaurativa
Foco de Apuração	Identificar quem errou	Identificar necessidades não atendidas
Foco de Resposta	“Reeducar”, disciplinar à força	Restaurar harmonia dos envolvidos
Aspecto Escolar	Manter o controle	Restabelecer o equilíbrio

Fonte: MPSP, 2018

O problema das punições apresenta dois tipos de reações com relação à sanção. Para um determinado grupo, quanto mais severa a punição, mais eficaz ela se torna, pois, para este grupo, o indivíduo devidamente castigado saberá cumprir o seu dever. Este é um tipo de reação que se apresenta em qualquer idade, mesmo entre adultos. No outro grupo, as sanções justas são aqueles onde há uma restituição, ou um tratamento de reciprocidade. Ou seja, para este grupo, a repreensão e explicação são consideradas suficientes e proveitosas, tornando-se desnecessário o castigo arbitrário.

Pois bem, Piaget (1994) considera a justiça retributiva, a mais primitiva. Uma é a expiatória, que possui um caráter arbitrário, pois não há uma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. A punição se dá através da privação de algo, ou seja, levar à obediência através de uma repreensão suficiente, acompanhada por um castigo doloroso. Nesse tipo de justiça, o importante é que haja uma proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta, que tem a ver com a coação e com as regras autoritárias. Uma outra sanção é a de reciprocidade, que é mais desenvolvida, e tem por objetivo fazer com que o indivíduo compreenda o significado da falta, sendo constituída através de uma relação necessária entre os indivíduos e seus próximos.

Segundo Piaget (1994) a noção de justiça se desenvolve a partir da prática, da vivência do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças, portanto,

independe da influência do reforço de preceitos ou exemplo prático dos adultos. Além disso, Piaget afirma que esta noção de justiça e o respeito às regras devem ser construídos através das experiências e interações do indivíduo com o meio no qual está inserido. Portanto se a criança já vive em um lar onde não há respeito ela aprende a respeitar o próximo e isto é o primeiro passo para minimizar a violência.

2.2. A aplicação da justiça restaurativa no âmbito escolar

A Justiça Restaurativa é uma proposta alternativa e complementar na resolução de conflitos, fundamentando-se em uma lógica distinta da punitiva, baseada em valores como a comunicação, participação, autonomia, respeito, mas também na satisfação de necessidades que surgem a partir da situação de conflito, com a possibilidade de se restabelecer a ordem, paz, harmonia, senso de justiça, dignidade e segurança. O mediador é um intermediário, que tenta aproximar as partes envolvidas e facilitar o entendimento do problema em questão (VARELA, SASAZAKI, 2014).

Segundo Ministério Público do Estado de São Paulo-MPSP (2018) Justiça Restaurativa possui a seguintes fundamentos filosóficos:

- O “justo” construído pelas partes (horizontal);
- Respeito às singularidades (valores) dos envolvidos na relação conflituosa;
- Foco voltado para o conflito e suas repercussões na vida do ofendido, do ofensor e da comunidade;
- Prevalência da visão presente e futura sobre a do passado;
- Abertura do interpessoal para uma percepção social dos problemas em situações conflitivas (MPSP, 2018).

Zehr, Mika (1997) resumiram em dez os principais pontos de referência, mostrando assim a ampla abrangência da justiça restaurativa, com suas inúmeras implicações e desdobramentos;

1. Focalize mais sobre o prejuízo do que sobre a infração de regras quebradas;
2. Mostre consideração e compromisso iguais para com vítimas e ofensores, envolvendo ambos no processo da restauração;
3. Trabalhe para o restabelecimento das vítimas, através do empoderamento e respondendo as suas necessidades como elas as percebem;
4. Apoie os ofensores incentivando-os a compreender, aceitar e cumprir suas obrigações;
5. Reconheça que, embora as obrigações possam ser difíceis para os ofensores, elas não devem ser entendidas como lesões para eles. Devem ser passíveis de serem realizadas ou alcançadas;
6. Proporcione, caso seja possível, oportunidades para um diálogo direto ou indireto entre vítimas e ofensores;
7. Envolver e capacite (empodere) a comunidade afetada pelo processo de restauração, além de aumentar sua capacidade de reconhecer e responder as causas do crime na própria comunidade;
8. Favoreça a colaboração e reintegração, em vez de coação e isolamento;
9. Dê atenção às consequências involuntárias de suas ações e seus programas;
10. Mostre respeito para com todas as partes, incluindo vítimas, agressores e operadores da justiça.

Os profissionais da escola que trabalham com Justiça Restaurativa devem ter a capacidade de escuta e tolerância e sabe sentir o que o outro está sentindo; devem possuir estabilidade emocional; ter atitude de confiança, segurança e senso de justiça; se interessar de verdade pelo outro e faz perguntas

para conhecê-lo melhor; ser respeitoso e tratar as partes com compreensão; possuir confidencialidade: o coordenador não pode revelar os fatos, situações e acordos feitos durante a mediação ou nos círculos (MPSP, 2018)

Deve se gostar mais de observar as pessoas do que fazer julgamentos e críticas; ter facilidade em se expressar e em se expor; ficar animado com novos desafios e aprendizados; estar disposto a fazer o treinamento e adquirir competência para exercer a tarefa quando estiver minimamente habilitado (MPSP, 2018).

CONCLUSÃO

A violência a parece ser um meio utilizado pelas menores para chamar a atenção para si que se percebe a rela problema que está ocorrendo. E que neste caso o que ficou evidente nesta essa pesquisa é que os jovens envolvidos em violência no âmbito escolar estão passando por problemas de violência doméstica intrafamiliar no âmbito do lar dentro da família e isso está se refletindo da conduta e no comportamento do aluno em sala de aula e na escola.

A Justiça Restaurativa foi acionada várias vezes para solucionar os casos violência com eficácia e eficiência se mostrando um recurso bastante promissor com alto alcance de resolutividade dos casos de conflito e violência escolar envolvendo jovens.

Pode ser concluir que a Justiça Restaurativa se apresenta um método d e intervenção altamente positivo para se lidar com as questões de violência na escola nesta pesquisa se obteve um amplo sucesso da implementação da Justiça Restaurativa. Com tudo em preciso lembrar que para que funcione com êxito a Justiça Restaurativa necessita de uma equipe muito bem estruturada para que se obtenha o máximo de sucesso na condução dos casos.

Também se recomenda que nas escolas onde está ocorrendo o caso de violência a administração escolar busque através do poder público via conselho

Tutelar uma aproximação com a família dos alunos para um maior acompanhamento do núcleo familiar.

Se recomenda que seja feita realizados mais estudos e pesquisas para se identificar as causas detalhadas que estão levando os menores a violência. Há a necessidade de mais estudos no sentido de se identificar por que jovens que diferem do perfil tradicional apontado na literatura com uma boa situação social estão apresentando histórico de violência e que tipo de fatores estão interferindo para o surgimento desta violência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências das Escolas/et alii**. UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: Unesco, 2003.

_____(Org.). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Art., 226, 227**. São Paulo, Saraiva, 1997.

BATISTA, Thais Tononi. A atuação da/o assistente social nos casos de alienação parental. **Serv. soc. soc**, n. 129, p. 326-342, 2017.

BORGES, Abílio César. **Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Rio de Janeiro: Typografia Cinco de Março, 1876. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>. Acesso em: 22 de setembro de 2019

BORGES, Maria da Lapa Silvestre; AGUIAR, Tassiany Maressa Santos. A intervenção do assistente social frente à demanda de alienação parental no judiciário-comarca de Regente Feijó-SP. **Seminário Integrado-ISSN 1983-0602**, v. 8, n. 8, 2015.

BONINI, Luci MM; CANDIDO, Valéria Bressan. Cultura de paz e justiça restaurativa em escolas de Guarulhos: Parceria entre a justiça e a educação. **Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, 2015.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841 - 1889)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010

COSTA, FTP et al. A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. **Revista Realize**. Editora Realize, 2014.

COSTA, Márcia Regina da. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira? **São Paulo em perspectiva**, v. 13, n. 4, p. 3-12, 1999.

CECCON, Claudia et al. **Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar**. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p.208.

CARVALHO, Maria do Socorro Figueiredo Machado et al. **Violência escolar: a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola**.137 fls. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação)- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa Portugal, 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Bookman Editora, 2005.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC, Cortez, 2000.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, 2013.

COSTA, Daiane, CARNEIRO, Lucianne. **Em 15 anos, número de famílias chefiadas por mulheres mais que dobra**. 2018. Disponível em. <<https://oglobo.globo.com/economia/cai-pela-primeira-vez-numero-de-lares-chefiados-por-homens-22108195>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Violências nas escolas: o "bullying" e a indisciplina**. Rio de Janeiro, 3 de agosto de 2007. Disponível em:<http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=233> Acesso em 06 de setembro de 2019.

CHAUI, Marilena. **Ética e Violência no Brasil**. Rev. Bio e Thikos - Centro Universitário São Camilo v.5, nº 4, p. 378-383, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002.

GONÇALVES, Renata. **A história das creches**, 2010. Disponível em: <monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

KOZUKI, Michelle Brambilla de Oliveira. Justiça restaurativa e a reconfiguração da consciência do adolescente em conflito com a lei por meio da mediação escolar. In AESMA- Encontro de Educação Social de Maringá, 2017.

LIMA, L. C. Idade materna e mortalidade infantil: efeitos nulos, biológicos ou socioeconômicos? **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 211-226, jun. 2010.

LEONE, E. T.; MAIA, A. G. BALTAR, P. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a distribuição de renda e redução da pobreza no Brasil. In: XXVI CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA. ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 2007, Guadalajara. Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara: Acta Académica, 2007.

MIRANDA, Maria da Graça Gonçalves Paz. **O estatuto da mulher casada de 1962**. 50 fls. 2013. Monografia (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas departamento de História, Porto Alegre, 2013

MINAYO, Maria. C. S; SOUZA, E. R. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva**. **Hist. Cienc. Saúde Manguinhos**. Rio de Janeiro, v.4, n.3, p.513-31, 1997-1998.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO-MPSP. **Curso de Introdução À Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários**. Manual Prático. 2018.

MAXWELL, Gabrielle. A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia. In: PINTO, Renato Sócrates Gomes (org.). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; Elaine Almeida Aires MELNIKOFF. Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX. In IV CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA & IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE O CINQUENTENÁRIO DO GOLPE DE 64. Instituto Histórico de Geografia de Sergipe, Aracaju, 2014.

MIRANDA-RIBEIRO, P.; POTTER, J. E. Sobre "se perder", "vacilar" e não encontrar o "homem certo": mudanças ideacionais, instituições e a fecundidade abaixo do nível de reposição. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 227-231, jun. 2010.

NÓBREGA JUNIOR, J. Maria. **Homicídios no Brasil, no Nordeste e em Pernambuco: dinâmicas, relações sociais e desmistificação da violência homicida**. EDUFCEG, 2012.

NETO, Álvaro de Oliveira, DE QUEIROZ, Maria Emília Miranda, CALÇADA, Andreia. **Alienação parental e família contemporânea: um estudo psicossocial**. Recife 2015.121 p.

PRADO, Danda. **O QUE É FAMÍLIA**. São Paulo, SP (Brasil): Editora Brasiliense, 1981. 95 p.

PEREIRA, Paula. **A NOVA FAMÍLIA**. Revista Época (Editora Globo). Rio de Janeiro, RJ (Brasil), n. 293, p. 82-89, 29 dez. 2003.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PEREIRA, Luísa. **Profissões de Risco: Os Professores como Profissão de Risco. Faculdade de Economia**. Universidade de Coimbra, 2008.

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2005

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo; PARAVIDINI, João Luiz Leitão; CUNHA, Cristina Martins. Marcas da alienação parental na sociedade contemporânea: um desencontro com a ética parental. **Revista Subjetividades**, v. 11, n. 4, p. 1461-1490, 2016.

RIZZO, G. **Creche: Organização, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1991.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família.2002 In: Carvalho, M. C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. (4ª ed.) São Paulo: EDUC/Cortez.

RUOTTI, C. **Os sentidos da violência escolar: Uma perspectiva dos sujeitos**.115 fls. 2006. Dissertação (Mestrado Sociologia) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20ª ed Campinas SP. Autores Associados, 2001.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). **In:** José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Nascimento. (Org.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. 1 ed. Graf. FE: HISTEDBR, 2006, v.1, p.1-14.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun.2001.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A Família Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. 337 fls. 2011.Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, Maria Nadurce Da et al. **Escola e Comunidade Juntas Contra a Violência Escolar: Diagnóstico e esboço de plano de intervenção**.182 fls. 2004.Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes Limitada, 2017.

SIERRA, Vânia Morales. **Família: teorias e debates**. Editora Saraiva, 2012.

SIMÕES, Fátima Itsue Watanabe; HASHIMOTO, Francisco. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas: Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, 2012.

SOARES, Delmiro. **A baixa qualidade da educação no Brasil: quais fatores determinantes que interferem neste problema? qual podemos priorizar para uma ação efetiva?** 76 fls. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial** BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. P. 163 – 189.

Sindicato Professores Ensino Oficial Estado de São Paulo-APEOESP. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento do Banco de dados da APEOESP. 2013. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio->

da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>. Acesso em 02 de agosto de 2019.

SECCO, Márcio; DE LIMA, Elivânia Patrícia. Justiça restaurativa–Problemas e perspectivas. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, n. 1, p. 443-460, 2018.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. **In: A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 2010.

SOUZA, Ana Paula de. **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: Cecip, 2007.

VARELA, Carmen Augusta; SASAZAKI, Fernanda Sayuri. **Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Estudo de Caso de Pós-Implementação em Heliópolis e Guarulhos**. Rio de Janeiro, 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. **In: Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.21, 218 p., set.-dez. 2009.

VIDAL, Diana. Cultuas Escolares: **Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZERH, H.; MIKA, H. Signposts of Restorative Justice. **In: Conciliation Quarterly North Newton: Mennonite Central Committee**. 1997. Disponível em: http://nationalserviceresources.org/files/legacy/filemanager/download/fait_h_justice/ch1.pdf Acesso em 05 outubro de 2019.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, 259 p.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. **In: Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. 1998.

WIEVIORKA, Michel. **Violência hoje**. *Ciência e Saúde Coletiva*, 11(sup.): 2007 p. 1147-1153.

OS EFEITOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM CRIANÇAS DE 0-5 ANOS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO APRENDIZADO

Estela Jaime Campos⁷

RESUMO

Este estudo tem por objetivo levantar, sob a ótica dos professores, os efeitos da violência doméstica em crianças de 0-5 anos no aprendizado. Como metodologia se adotou um estudo transversal quantitativo e qualitativo que visa levantar, sob a ótica dos professores, os efeitos da violência doméstica em crianças de 0-5 anos no aprendizado. Pode se concluir que os professores estão bem cientes e familiarizados com a realidade da violência doméstica contra a criança no ambiente escolar, vivenciando e convivendo diretamente no seu dia a dia profissional com este problema, sabem muito bem identificar os sinais e sintomas em crianças vítimas de violência doméstica tanto fisicamente quanto emocionalmente e mentalmente e principalmente com relação ao seu desempenho escolar. Os professores também sabem como ajudar estas crianças mesmo sem nunca terem recebido uma instrução formal com capacitação, informação, cursos ou preparo para lidar com esta realidade. Isto é uma falha dos governos e das autoridades do judiciário, instituições de defesa da criança deixam as escolas, professores e as crianças relegadas a própria sorte.

Palavras-Chave: Violência doméstica Contra Criança. Papel da Escola. Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

This study aims to survey, from the perspective of teachers, the effects of domestic violence in children aged 0-5 years on learning. As a methodology, a quantitative and qualitative cross-sectional study was adopted that aims to survey, from the perspective of teachers, the effects of domestic violence in children aged 0-5 years on learning. It can be concluded that teachers are well aware and familiar with the reality of domestic violence against children in the school environment, experiencing and living directly in their professional daily life with this problem, they know very well how to identify the signs and symptoms in children victims of domestic violence both physically, emotionally and mentally and especially in relation to their school performance. Teachers also know how to help these children even without having received formal

⁷ Graduação: Graduação: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA). Pedagogia Licenciatura Plena. Pós-graduação: Psicopedagogia Clínica e Institucional Educação e Saúde Pós em Alfabetização e Pós em AEE. Mestrado: Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – UNIGRAN.

instruction with training, information, courses or preparation to deal with this reality. This is a failure of governments and judiciary authorities, child protection institutions leave schools, teachers and children relegated to their fate.

KEYWORDS: Domestic Violence Against Children. Role of School. Academic Performance.

1. INTRODUÇÃO

A violência é um problema crescente associado ao contexto social, histórico, econômico, político e cultural no qual se encontra inserido. Multifacetado e polissêmico, é um desafio e um sério problema de saúde pública que provoca danos físicos, lesões, traumas e mortes em suas vítimas, afetando a sua saúde individual e coletiva (BEZERRA, MONTEIRO, 2012).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) conceitua a violência como o uso intencional de força ou poder tanto pela ameaça quanto pela agressão real, contra si, contra outrem, contra um grupo ou comunidade, que tenha a possibilidade ou que resulte em ferimentos, morte, prejuízos psicológicos, carência no desenvolvimento ou privação. Já a violência intencional, incide principalmente sobre a população infantil, e ocasiona consequências significativas nas esferas física, sexual, comportamental, psicológica, emocional e cognitiva (OMS, 2000).

A violência contra crianças é considerada como uma ação ou a falta dela cometida por adultos (os pais, parentes, outras pessoas) e instituições que não cumprem o seu papel de proteger, repercutindo em dano físico, sexual ou psicológico a vítima (AZEVEDO, GUERRA, 2005). A violência contra a criança é um fenômeno universal e crescente tanto na sociedade mundial quanto no Brasil, atinge inúmeras vítimas e se apresenta, quase sempre, de forma velada (BEZERRA, MONTEIRO, 2012).

Desde a década de 1990, a violência faz parte da agenda da Saúde Pública brasileira devido ao seu grande impacto sobre as mortes e traumas (MACEDO et al., 2015).

A violência contra a criança se manifesta de diferentes maneiras e em espaços diversos, como em escolas, nas ruas, em creches, nas igrejas e principalmente nas famílias (BEZERRA, MONTEIRO, 2012).

A violência doméstica se caracteriza pelo espaço de moradia em que convivem as pessoas, geralmente pertencentes à mesma família, mas não exclusivamente (RISTUM, 2014).

A violência doméstica é aquela perpetrada no âmbito doméstico em que reside a vítima, envolvendo familiares ou não familiares; violência intrafamiliar as pessoas envolvidas pertencem à mesma família, mas não necessariamente moram sob o mesmo teto. Já a violência extrafamiliar é aquela em que os agressores não têm vínculo familiar com a vítima, nem residem na mesma casa) (ARAÚJO, 2002).

O Ministério da Saúde (1993) considera a violência doméstica contra a criança e o adolescente como "uma violência interpessoal e intersubjetiva", "um abuso do poder disciplinar e coercitivo dos pais ou responsáveis", "um processo que pode se prolongar por meses e até anos" (BRASIL, 1993).

2. CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO PSICOLÓGICO DAS CRIANÇAS VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência psicológica, muitas vezes tão ou mais prejudicial que a física, é caracterizada por rejeição, depreciação, discriminação, humilhação, desrespeito e punições exageradas. Trata-se de uma agressão que não deixa marcas corporais visíveis, mas emocionalmente causa cicatrizes indeléveis por toda a vida (CARVALHO, 2013).

A criança que sofre violência doméstica ou maus tratos têm seu bem-estar ou a integridade física e psicológica prejudicada, podendo ser infringida dentro ou fora de casa, por membros com funções parentais mesmo que estes não tenham laços de sangue. A criança, ao ser submetida a esse tipo de violência durante toda a infância toma como modelo esses padrões violentos, naturalizando-os, concebendo-os como normais. O comportamento violento poderá prevalecer durante toda a vida da criança. Ela poderá se tornar um adulto que irá fazer uso da violência em seus próprios relacionamentos, reproduzindo-a. Essa é uma das sérias consequências da violência, denominada violência intergeracional (BEZERRA, MONTEIRO, 2012).

As crianças vítimas de violência domésticas ou maus tratos apresentam características comportamentais bem específicas como: medo, tristeza constante, sonolenta, isolamento, arredia, retração e agressividade, distúrbios do sono, apatia, irritabilidade, desinteresse pelas atividades próprias da idade, sentimento de culpabilidade e autodestruição, baixa autoestima, enurese, encoprese e os distúrbios alimentares, déficits no desenvolvimento psicomotor sem um quadro de doença que o justifique (WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

A criança pode apresentar também uma postura temerosa, defensiva, com presença de desnutrição e atraso no desenvolvimento. Frequentemente a criança adota posições de defesa, isto é, encolher-se e proteger o rosto, região em que é agredida com frequência (WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011)

No estudo de Ristum (2015) foram constatados sinais de depressão, um olhar triste, distante, cabisbaixo, choro constante, depressão, lágrimas no olhar. Na escola crianças abusadas fisicamente apresentam um relacionamento frio e distante com os colegas; não conversa, não brinca com os colegas; fogem de contatos físicos, apresenta muita timidez, introversão ou introspecção; fica calado, se retrai e fica pelos cantos; distancia-se da turma.

2.1. Principais sinais de agressão e violência física em crianças

Alguns sinais específicos devem servir como alerta profissional como equimoses ou abrasões na região do crânio e da face, lesões de pele altamente sugestivas de intencionalidade tais como os arranhões, lacerações, equimoses e queimaduras em vários graus (DE PAIVA, ZAHER, 2012).

As lesões mais comuns apresentadas por vítimas de violência são: hematomas, contusões, hiperemia, escoriações, mordidas humanas, alopecias traumáticas, avulsão dentária e traumas orais, ferimentos por arma branca ou arma de fogo, lançamento contra objetos duros, casos de aspiração fatal de pimenta, sede e desidratação hipernatrêmica e ingestões tóxicas, desnutrição, fraturas ósseas e roturas viscerais internas como ruptura subcapsular de rim e baço, trauma hepático ou mesentérico (FERREIRA et al, 2001; GONDIM et al., 2011; WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

Segundo Carvalho (2003) muitas crianças são dependuradas pelos seus punhos em canos de chuveiro ou suportes semelhantes; outras crianças sofrem exposição prolongada à temperaturas extremas, que incluem forçá-las a ficarem sentados, nus, sobre blocos de gelo; castigos térmicos diversos obrigatoriedade de "secar" as calças "molhadas", sentando sobre uma estufa, ou mergulhando em água fervendo a mão dos mesmos que, obstinadamente, tenta segurar o lápis para escrever, no caso de um indivíduo infantil canhoto. E até casos em que a morte ocorreu devido a inalação de pó de pimenta malagueta (CARVALHO, 2003).

Dentre os principais sinais de violência física se destaca lesões em várias partes do corpo ou bilaterais, lesões que envolvam partes usualmente cobertas do corpo: áreas laterais, grandes extensões do dorso, pescoço, região interna de coxa e genitália; áreas menos susceptíveis a acidentes. As características específicas das lesões devem chamar atenção. Raramente lesões em dorso, nádegas e órgãos genitais são decorrentes de acidentes (FERREIRA et al., 2001;

GONDIM et al., 2011; WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

A agressão mais frequente é a mecânica, isto é, a tapas, socos, chutes, por vezes dentadas, terminando por jogar o bebê no chão, ou girá-lo pelo ar, preso pelos pés e, às vezes, escapando das mãos, batendo a cabeça na parede, em móveis etc. Todavia, outras vezes a agressão é física por meio de agentes que queimam, como a água fervente, pontas de cigarros, chapas de fogão, entre outros. São comum murros e tapas, agressões com diversos objetos e queimaduras por objetos ou líquidos quentes (CARVALHO, 2003).

Em casos de agressão sexual, os pais praticam atos sexuais com seus filhos, há os casos de agressão química, dando bebidas alcoólicas ou medicamentos para o indivíduo infantil dormir sem incomodar, e outros, enfim, negam alimentos e água, deixando o indivíduo infantil morrer de fome e de sede (inanição), não raro agredindo-o, também e paralelamente (CARVALHO, 2003).

Trata-se, em geral, de um sério problema, de uma agressão inacreditável da mãe (ou do pai, madrasta, padrasto, companheiro) sobre a criança, e o que é pior, efetuada dentro da própria casa, assumindo, pela repetição, o aspecto de uma verdadeira tortura e transformando, desta maneira, o que deveria ser o lar, numa prisão, numa armadilha sem escapatória (CARVALHO, 2003).

2.2. Como os professores devem proceder nos casos de suspeita de violência doméstica com as crianças

Crianças vítimas de violência doméstica geralmente apresentam problemas de comportamento, dificuldades acadêmicas como repetência, baixas notas e necessidade de serviços de Educação Especial, faltas escolares, baixo desempenho nas habilidades verbais, cognitivas e motoras, transtorno cognitivo e tendência a um comportamento hostil e agressivo (BRANCALHONE, FOGO, WILLIAMS, 2004; GOMEZ, BAZON, 2004).

Quando a criança é pequena, estas manifestam dificuldades no sono, agitação, jogo prejudicado e muitas queixas somáticas, dificuldade de adaptação à escola, o baixo desempenho escolar e relacionamentos com colegas são situações de dificuldades para a criança proveniente de um ambiente violento (MACHADO, BOTTOLI, 2011).

Apresentam uma relação agressiva com os pares e uma difícil aprendizagem pois eles reproduzem o que vivenciam em seus lares, ocasionando uma baixa concentração e grande irritabilidade na escola, consequências estas, muitas vezes, da violência intrafamiliar. Crianças expostas à violência familiar apresentam sintomas internalizantes de ansiedade e evitação, e externalizantes de agressividade, delinquência (MACHADO, BOTTOLI, 2011).

Dia após dia, os professores vão vendo aos poucos o desempenho decrescente do aluno, o coordenado avis aos pais sem sucesso que muitas vezes não aparecem na escola, não comparecem as reuniões, a criança é colocada no reforço, mas o responsável deixa de trazê-la (GOMEZ, BAZON, 2004).

Conforme o tempo passa a própria criança se acha incapaz, se sente frustrada e desanima de fazer as atividades, os colegas de sala tendem a excluí-la das atividades já que estas não conseguem acompanhá-los e assim a criança vai ficando cada vez mais isolada na sala e se cria um ciclo em espiral que afeta seu desempenho cognitivo, emocional, afetivo, psicológico e social (GOMEZ, BAZON, 2004). Se o professor e a escola não tomar providências urgentes as consequências podem ser drásticas na vida da criança.

Porém, para o professor tomar providências ele precisa se aproximar do aluno e conseguir sua confiança o que é um processo difícil, lento, exige paciência por parte do professor pois, geralmente esses alunos são arredios e não estabelecem uma relação facilmente, eles tem um recuo com o professor, com os colegas, eles não se misturam muito, não se sentem com liberdade, com carinho do grupo, não tem uma integração, depois dependendo da relação que

vai estabelecendo com professor se envolve em um clima de confiança e aos poucos vai se firmando. Essa relação se estabelece cresce em sala de aula, ajuda adquirir segurança, que é muito menos ameaçador para o aluno (MACHADO, BOTTOLI, 2011).

Assim, mesmo em casos de suspeita, o professor deve notificar ao Conselho Tutelar, porém é importante fundamentar a suspeita se possível através de avaliação social e psicológica. Pode-se trocar as impressões com outros colegas, como a diretora, coordenadora pedagógica, mas não transferir para outro profissional a responsabilidade de fazê-lo. Ao contrário do que se pensa, a notificação não é uma ação policial, mas objetiva desencadear uma atuação de proteção ao indivíduo infantil e de suporte à família (CARVALHO, 2003).

A notificação ao Conselho Tutelar, rompe a confidencialidade da situação, contudo, o Conselho Tutelar tem a obrigação de continuar a garantir esta confidencialidade. Como geralmente, o agressor é alguém muito próximo do indivíduo infantil / adolescente (mãe, pai, padrasto, entre outros familiares). A orientação educativa é fundamental nessas situações, evitando julgamentos e atribuições de culpa. Esse agressor também precisará ser alvo de atenção e ajuda. É importante orientar os familiares, explicando em linguagem apropriada as graves consequências dos maus-tratos para o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo infantil / adolescente e o importante papel que eles terão em mudar essa situação (CARVALHO, 2003).

O professor deve notificar ao Conselho Tutelar, estabelecendo uma parceria fundamental para a proteção do indivíduo infantil e o apoio à família. O campo de atuação do Conselho Tutelar é diferente e mais amplo que o de uma escola e o profissional passa a ter um parceiro para compartilhar o atendimento e dividir responsabilidades (CARVALHO, 2003).

CONCLUSÃO

Os efeitos da violência doméstica nas crianças de 0-5 anos são devastadores e podem se perpetuar com efeitos duradouros para toda a vida se não forem tomadas nenhuma para conter o problema.

O reflexo e o impacto da violência sofrida por crianças de 0-5 anos são explícitos no desempenho escolar e se refletem em seu comportamento psicológico, desenvolvimento mental e físico.

Crianças vítimas de violência domésticas apresentam como comportamento psicológico tristeza, medo, sonolência constante em sala de aula, olhar triste, distante, cabisbaixo, comportamento hostil, agressiva, irritabilidade, arredia, baixa autoestima, destrutivo, apresenta introversão/introspecção, distancia-se da turma, postura temerosa, defensiva, sinais de depressão, lágrimas no olhar, fogem de contatos físicos, apresenta muita timidez, fica calado, se retrai e fica pelos cantos e ainda contam o que ocorre em casa, apresentam baixo peso e falta de higiene.

Como sinais físicos os professores relataram a presença de hematomas, queimaduras suspeitas, escoriações, sinais de desnutrição, má alimentação, roer as unhas ou objetos (lápiz, borracha), falhas de cabelo no couro cabeludo, lesões que não cicatrizam sempre no mesmo local, marcas de mordidas, escoriações e arranhaduras são os sinais mais comum presente nas crianças vítimas de violência doméstica.

Assim as crianças vítimas de violência escolar apresentam baixo rendimento escolar, apresenta uma maior dificuldade de desempenho escolar, é mais lenta para interpretar texto, desenvolver a fonação a coordenação motora fina e grossa, a criança perde rápido a paciência quando não consegue fazer ou acertar os exercícios, chora, fica nervosa, joga o lápis, rasga as folhas do caderno.

Há alguns alunos que podem ainda apresentar problemas mais graves como como distúrbios de aprendizagem conjugados como TDAH, discalculia etc.

O professor é o primeiro a perceber tal situação e a escola e o professor não podem fechar os olhos frente a tal realidade e ser avesso mesmo por há implicações legais.

Assim, o professor deve acolher o seu aluno nesta situação de violência e abrir um canal de diálogo com ele, sempre na presença de mais um profissional da escola como a diretora, a coordenadora, psicopedagoga, conversar para confirmar suas suspeitas notificar ao conselho tutelar, chamar os responsáveis a escola. A criança é prioridade e deve ser protegida vista que é a parte mais vulnerável e frágil e corre mais riscos.

O professor e a escola não podem ficar aleatórios a tais situações é sua obrigação acolher os alunos em situação de vulnerabilidade e para violência doméstica e providenciar ajuda antes que algo pior ocorra.

O professor é tido como uma figura que muitas vezes é a única em que a criança confia de verdade e vê no professor a luz e solução para o seu problema portanto espera deste uma ajuda.

Por outro lado, sabe-se que o professor e a escola em si não recebem nenhum programa educativo, capacitação, orientação, ou qualquer ou recurso que os direcione ou respaldem para lidar com este tipo de situação apesar de não ser função da escola, esta não pode fechar os olhos para o aluno nesta situação pois incorre em negligência e imprudência previsto em Lei.

Infelizmente atualmente muitas demandas, que antes não eram papel da escola agora estão as portas da escola e esta terá que rever seu papel e sua atuação bem como os professores.

Apesar da escola se sobrecarregar com tais demandas, devido as profundas mudanças na sociedade estão sendo acolhidas pela escola independente de sua condição ou capacidade ou preparo para tal.

Este estudo houve limitações devido ao número reduzido de amostral, os professores pesquisados se mostraram receosos em participar da pesquisa por ser um tema delicado e complexo.

Pode se concluir que os professores estão bem cientes e familiarizados com a realidade da violência doméstica contra a criança no ambiente escolar, vivenciando e convivendo diretamente no seu dia a dia profissional com este problema, sabem muito bem identificar os sinais e sintomas em crianças vítimas de violência doméstica tanto fisicamente quanto emocionalmente e mentalmente e principalmente com relação ao seu desempenho escolar.

Os professores também sabem como ajudar estas crianças mesmo sem nunca terem recebido uma instrução formal com capacitação, informação, cursos ou preparo para lidar com esta realidade. Isto é uma falha dos governos e das autoridades do judiciário, instituições de defesa da criança deixam as escolas, professores e as crianças relegadas a própria sorte.

Porém há a necessidade de ser realizado mais estudos no sentido de se explorar melhor este tema, pois há inúmeras informações que ainda precisam ser melhor explorada e se alertar os governantes, a sociedade, e as autoridades da situação destas crianças dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, M. **Asas do desejo**. Jornal da UNICAMP [Internet], 2004. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju269pag12.pdf>. Acesso em 10 setembro de 2019.

AZEVEDO, Maria A.; GUERRA, Viviane. N. A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ADORNO, Sérgio. Apresentação. In: ADORNO, Sérgio. (Org.). **Natureza, história e cultura: repensando o social**. Porto Alegre: Editora da Universidade-UFRGS/SBS, 1993.

BEZERRA FILHO, José Gomes et al. **Acidentes e Violência: uma abordagem interdisciplinar**. 1ª Edição. Fortaleza – CE 2015.

BARROS, Nívia Valença. **Violência intrafamiliar contra criança e adolescente: trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social**. 275 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de, 2005.

BEZERRA, Kelianny Pinheiro, MONTEIRO, Akemi Iwata. **Violência intrafamiliar contra a criança: Intervenção de enfermeiros da estratégia saúde da família**. *Rev Rene*. 2012; v.13, nº2, p. 354-64, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência contra a criança e o adolescente: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica**. Brasília: Ministério da Saúde, SASA; 1997.

_____. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf>. Acesso em 15 novembro 2019.

BRANCALHONE, Patrícia Georgia; FOGO, José Carlos; WILLIAMS, LC de A. **Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 113-117, 2004.

CARLI, Márcia; BALSAN, Francys. **Alienação parental: Reflexos no processo ensino aprendizagem**. *etic-encontro de iniciação CIENTÍFICA*-ISSN 21-76-8498, v. 9, n. 9, 2013.

CARVALHO, Augusto Aurelio. **Conduta ética do profissional pediatra frente ao indivíduo infantil vítima de maus tratos**. 89 fls. 2003. Dissertação (Mestrado em Odontologia Legal e Deontologia) - Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

DREZETT, Jefferson et al. **Contribuição ao estudo do abuso sexual contra a adolescente: uma perspectiva de saúde sexual e reprodutiva e de violação de direitos humanos**. *Adolescência e Saúde*, v. 1, n. 4, p. 31-39, 2004.

DE PAIVA, Cristiane; ZAHER, Vera Lucia. **Violência contra crianças: o atendimento médico e o atendimento pericial**. *Saúde, Ética & Justiça*, v. 17, n. 1, p. 12-20, 2012.

DESLANDES, Suely F. et al. Prevenir a violência: um desafio para os profissionais de saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES-Jorge Carelli, 1994.

DE CARMO, Elaine; MARTINS, Silvana Alcides da Costa; DOS SANTOS; Silvana de Fatima. **Prevenção violência contra crianças e adolescentes**. 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/decarmo/preveno-violncia-contra-crianas-e-adolescentes>>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

DA SILVA, Helena Oliveira et al. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil: Conceitos, dados e proposições**. Global Editora, 2005.

FALEIROS, Vicente P.; FALEIROS, Eva S. A violência contra crianças e adolescentes e suas principais formas. In: Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília: MEC/ UNESCO, 2008. (Coleção Educação para Todos, 31. 101 p.). Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/mec.pdf>>. Acesso em: 5 setembro 2019.

FERREIRA, Ana Lúcia et al. **Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência**. Orientações para pediatras e demais profissionais que trabalham com crianças e adolescentes. 2ª ed, Rio de Janeiro, 2001.

GONDIM, Roberta Marinho Falcão et al. Violência contra a criança: indicadores dermatológicos e diagnósticos diferenciais. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, v. 86, n. 3, p. 527-536, 2011.

GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. A prostituição infantil sob a ótica da sociedade e da saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 33, p. 171-179, 1999.

GOMES, Romeu. Prostituição infantil: uma questão de saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10, p. 58-66, 1994.

GOMEZ, Vanessa Ruiz Vaz; BAZON, Marina Rezende. Associação entre indicadores de maus tratos infantis e presença de problemas desenvolvimentais em crianças em início de escolarização. **Journal of Human Growth and Development**, v. 24, n. 2, p. 214-220, 2014.

JONAS, Aline. Síndrome de alienação parental: consequências da alienação parental no âmbito familiar e ações para minimizar os danos no desenvolvimento da criança. **Portal dos psicólogos**, 2017.

KEIROZ, Kátia. **Abuso sexual: conversando com esta realidade**. 2005 Disponível em: <http://www.cedeca.org.br/PDF/abuso_sexual_katia_keiroz.pdf>. Acesso em 10 novembro de 2019.

LOPES, Karine Zamara; LOPES, Creso Machado; DA COSTA, Alessandra David Moreira. Opinions of members of travel agencies about the prevention actions to STD/AIDS to the tourists. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 1, n. 2, p. 31-35, 2002.

LOPES, Carmen Lúcia S.; CARVALHO, Elaine Cristina A. **Violência contra a criança e o adolescente: subsídios técnicos para interpretação dos conceitos**. Curitiba: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná, 2003.

MAZZONI, Henata Mariana de Oliveira. O papel do mediador na identificação e combate à síndrome de alienação parental. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 8, n. 2, p. 374-397, 2013.

MACEDO, Marinila Calderaro Munguba et al. Fatos geradores de vítimas e perpetradores da violência In BEZERRA FILHO, José Gomes et al. Acidentes e Violência: Uma abordagem interdisciplinar. 1ª Edição Fortaleza – CE 2015, 367 p.

MINAYO, Maria Cecília S. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia F. (Org.). Violência e criança. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 95-114.

MARTINS, Christine Baccarat de Godoy. Maus tratos contra crianças e adolescents. **Rev. bras. enferm**, v. 63, n. 4, p. 660-665, 2010.

MACHADO, Tássia Brenner; BOTTOLI, Cristiane. Como os professores percebem a violência intrafamiliar. **Barbarói**, n. 34, p. 38-59, 2011.

Organização Mundial da Saúde, OMS. Violência um problema de saúde pública. In: KRUG, Etienne. et al. (Ed.). Relatório mundial sobre violência e saúde. Genebra, 2002.

_____. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde-CID-10**. 8. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

OLIVEIRA, Eliany Nazare. **Pancada de amor dói e adoce: violência física contra mulheres**. Sobral: Ed. UVA, 2007.

PEDERSEN, Jaina Raqueli. Vitimação e vitimização de crianças e adolescentes: expressões da questão social e objeto de trabalho do Serviço Social. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 8, n. 1, p. 104-122, 2009.

PODEVYN, François. **Síndrome de alienação parental**. Tradução para o português: Associação de Pais e Mães Separados (Apase). Disponível em: www.apase.org.br. Acessado em, v. 15, 2001.

RISTUM, Marilena. As marcas da violência doméstica e a identificação por professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 1, n. 01, p. 13-26, 2014.

TORRES, Gilson de Vasconcelos; DAVIM, Rejane Marie Barbosa; COSTA, Teresa Neumann Alcoforado da. Prostituição: causas e perspectivas de futuro em um grupo de jovens. **Rev. latinoam. enferm**, v. 7, n. 3, p. 9-15, 1999.

UNICEF. **Situação da infância brasileira 2006: crianças de até 6 anos: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento**. 2006. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_001_007_Abre.pdf>. Acesso em: 4 novembro de 2019.

VELOSO, Lorena Uchoa Portela et al. Violence profile in children 0-9 years of age treated in a public hospital. **Revista de Enfermagem da UFPI**, v. 4, n. 1, p. 97-105, 2015.

VERONESE, Josiane Rose Petry; DA COSTA, Marli Marlene Moraes. **Violência doméstica: quando a vítima é criança ou adolescente: uma leitura interdisciplinar**. OAB/SC Editora, 2006.

WAKSMAN, Renata Dejtiar; HIRSCHHEIMER, Mário Roberto. Manual de Atendimento às Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Brasília, DF, 172 p., 2011.

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO ACERCA DOS BENEFÍCIOS DOS EXERCÍCIOS PSICOMOTORES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Eunice Justino de Souza Gonçalves⁸

RESUMO

A psicomotricidade tem como característica essencial a condição de correlacionar os condicionantes relacionados à afetividade, ao desenvolvimento e à construção da personalidade, bem como à socialização. A presente pesquisa, de caráter bibliográfico e, posteriormente, de campo, investigou as questões inerentes aos benefícios e potencialidades da prática da educação física na educação infantil, verificando a influência dos estímulos que a prática oferece no desenvolvimento de crianças de 2 a 4 anos de idade, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. Foram observadas pesquisas relacionadas à saúde e educação, à psicomotricidade, ao afeto e motivação que, levaram à conclusão de que a psicomotricidade afetiva possui grande relevância no contexto do ensino da educação física na infância, considerando a formação integral do indivíduo e as diferentes influências que a prática exerce sobre os mesmos.

Palavras-Chave: Psicomotricidade Afetiva. Educação física. Desenvolvimento. Infância.

ABSTRACT

Psychomotricity has as its essential characteristic the condition of correlating the conditioning factors related to affectivity, to the development and construction of the personality, as well as to socialization. This research, of a bibliographical and later field nature, investigated the inherent issues of the benefits and potentialities of the physical education practice in children's education, verifying the influence of the stimuli that the practice offers in the development of children from two to four years of age. Age, with emphasis on the integral development of the child. Researches related to health and education, psychomotricity and affection were carried out, which led to the conclusion that affective psychomotricity has great relevance in the context of physical education teaching in childhood, considering the integral formation of the individual and the different influences that the practice on them.

PALABRAS CLAVE: Affective Psychomotricity. PE. Development. Childhood.

⁸ Graduação: Licenciatura em Pedagogia – UNIUBE – Universidade de Uberaba. Bacharela em Direito – Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC). Pós-graduação: Alfabetização e letramento; Atendimento educacional especializado – AEE; Gestão em direção supervisão e mediação escolar. Especialização: Libras; Educação Especial e Inclusiva; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Psicopedagogia. Mestrado: Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – UNIGRAN.

1. INTRODUÇÃO

A prática esportiva pode ser considerada como um importante contribuinte para o desenvolvimento humano, em todas as etapas de sua vida. Adequando-se às modalidades e suas respectivas intensidades, é possível adequarem-se os diferentes tipos de esportes às diferentes condições físicas e motoras dos praticantes, usufruindo dos benefícios proporcionados pelas práticas esportivas, que geralmente possuem esse dinamismo.

Pode-se observar que algumas práticas possuem como característica a condição de possibilitar o desenvolvimento integral e que na infância passam a ser recomendadas por contribuírem com aspectos ligados à socialização, à psicomotricidade, à afetividade e outros aspectos.

Para Associação Brasileira de Psicomotricidade (1999) o ser humano está sempre se desenvolvendo por meio de um processo de evolução e modificação, seja no aspecto físico ou psicológico.

Uma das plataformas que auxilia esse desenvolvimento é a psicomotricidade, uma ciência que tem como objetivo de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Entre os anos de 1970 e 2000 começaram a surgir grandes estudos de vários teóricos, entre eles podemos destacar Piaget, Go Tani e Vygotsky que abordavam o desenvolvimento humano. Com isso, começou-se a valorização do movimento e das ações relacionadas a ele, de forma que também colabore para desenvolvimento global dos indivíduos.

De acordo com Go Tani (1988) existem diversas mudanças durante os estágios de desenvolvimento que ocorrem de maneira seccionada e não em todo

o corpo de uma só vez. Assim, identifica-se o princípio da continuidade, no qual o ser humano passa por diversas modificações contínuas ao longo da vida.

Para esses teóricos a criança descobre o mundo através de seu corpo, explorando as mais diversas situações e através delas experimentando hipóteses, percebendo o ambiente.

À medida que a criança se desenvolve, quanto mais situações ela entra em contato, melhor para o controle de seu corpo, amplificando sua percepção. A infância moderna é bem diferente da infância vivida há trinta anos. Os espaços e a liberdade para brincadeiras diminuíram de forma significativa, e são consequências claras da diminuição de áreas de lazer, falta de segurança e do avanço da tecnologia.

Nesse sentido, é fundamental que a escola e seus profissionais participem e potencializem o desenvolvimento psicomotor das crianças. Os indivíduos que apresentam evolução psicomotora mal desenvolvida poderão apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras coisas impactando diretamente no seu convívio social.

Dentro do sistema pedagógico de ensino, o jogo é um instrumento de aprendizagem bem-visto, influenciando o processo de aprendizagem e as relações sociais. Piaget (1977) defende que a interação da criança pela motricidade, através do tato, da visão e da audição é essencial para seu desenvolvimento integral.

Na Educação Infantil, a criança tende a aprender com o seu corpo, adquire experiências e organiza seu esquema corporal. Tendo em vista o já exposto aqui o que é necessário modificar no PPP visando a inclusão de atividades psicomotoras na educação infantil com o professor de educação física.

A psicomotricidade bem trabalhada irá expandir o crescimento da compreensão da maneira como a criança irá lidar com a consciência de seu próprio corpo.

O movimento irá possibilitá-la a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos.

A psicomotricidade deve ser aplicada nas aulas de Educação Física por meio de atividades que venham desenvolver o corpo como um todo, atingindo, assim, os campos afetivo, cognitivo e psicomotor, de modo que as crianças promovam uma integração e um amplo espaço de aprendizagem a partir dos estímulos dados no seu mundo dentro ou fora da escola, o que irá auxiliá-lo a superar seus limites, ajudando o cognitivo e os problemas relacionados a aprendizagem, formando uma criança ativa, saudável e inteligente.

A pesquisa será relacionada ao trabalho do professor de Educação Física no âmbito escolar, e direcionada ao público discente da educação infantil, visando destacar a necessidade de alteração do Planejamento Político Pedagógico (PPP) da escola, onde esse educador deve passar a ter destaque nas contribuições da prática psicomotora para o desenvolvimento dessa criança, assim como para formar um ser crítico e um cidadão integrado à sociedade, responsabilidade que é parcialmente direcionada à instituição de ensino.

2. A PSICOMOTRICIDADE E O ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabendo que o desenvolvimento psicomotor ajuda de maneira significativa para a formação e estruturação do esquema corporal. Se faz, importante considerar que é desde pequena que a criança, precisa ser incentivada a brincar a se movimentar a atingir suas potencialidades usando o corpo e a mente, pois a criança quando brinca adquire conhecimento e aprende a se

relacionar com o mundo, além de desenvolver importantes capacidades motoras quando prática o movimento.

A psicomotricidade, no entanto, está relacionada com dois eixos imprescindíveis para o desenvolvimento infantil, à afetividade e a individualidade, pois o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar seus sentimentos.

Todavia a atividade psicomotora está relacionada com as relações que a criança estabelece com o meio, sendo que a partir dessas relações que a pessoa vai gradativamente se desenvolvendo e adquirindo habilidades indispensáveis a sua formação.

Ao tratarmos de estudos, referente ao desenvolvimento motor de uma criança, veremos que comumente, esse assunto vem pautado em questões que dizem respeito à psicomotricidade. Todavia vale ressaltar que essa temática nem sempre se fez presente nas discussões científicas, isso porque as pesquisas sobre a psicomotricidade vieram surgir na França, a partir de 1950, onde novas questões sobre a complexidade das ações humanas foram aparecendo.

Conforme a colocação de Jobim; Assis (2008) a psicomotricidade surge a partir de um discurso médico, onde buscou-se nomear as zonas do córtex cerebral, situadas além das regiões motoras. Assim o termo foi criado inicialmente para explicar fenômenos clínicos.

[...] Em 1925, Henry Wallon, médico psicólogo, é provavelmente o grande pioneiro da psicomotricidade, pois ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Esta diferença permite a Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo. Para ele, o movimento é a única expressão, e o primeiro instrumento do psiquismo, e que o desenvolvimento psicológico da criança é o resultado da oposição e substituição de atividades que precedem umas as outras. Através do conceito do esquema corporal, introduz, provavelmente, dados neurológicos nas suas concepções psicológicas, motivo esse que o distingue de outro grande vulto da psicologia, Piaget, que muito influenciou também a teoria e prática da psicomotricidade. (JOBIM; ASSIS, 2008, s/p).

Ainda, sobre o percurso histórico da atividade psicomotora veremos como cita Morizot (1984) apud Sousa (2004) que só a partir da década de 30, que outros ideais passaram a surgir decorrente a psicomotricidade e pautaram-se no campo da psicologia e da psicanálise e, alguns autores contribuíram para esclarecimento do tema como Charcot que se interessava pela função motora, Head que apresentou sua abordagem de esquema corporal; Schilder com sua visão psicanalítica da imagem do corpo e, Wallon que abordou os aspectos psicofisiológicos da vida afetiva, a consciência corporal, a relação intrínseca tônus-emoção. Tais autores, mostrou a consciência corporal e a auto-apreensão em face dos outros.

Sousa (2004) ainda esclarece que em 1935, as questões sobre psicomotricidade estiveram incentivadas pelas obras de Wallon, Edouard Guilman, assim inicia-se nesse período a psicomotricidade.

[...] inicia a prática psicomotora que estabelece, por meio de diferentes técnicas provenientes da neuropsiquiatria infantil, a reeducação psicomotora, que são exercícios para reeducar a atividade tônica, a atividade de relação e o controle motor. Esta primeira aproximação “prática” entre a conduta psicomotora e o caráter da criança foi utilizado posteriormente, como modelo para diferentes reeducações pedagógicas e psicomotoras, como, por exemplo, na Argentina, por Dalila M. Costalat. Era um trabalho dirigido a crianças que apresentavam déficit em seu funcionamento motor e não governavam eficazmente seu corpo, o que ocasionava uma série de problemas em seu meio social (SOUSA, 2004, s/p)

É imprescindível notar que a partir desses anos, no mundo todo a ideia de psicomotricidade se fortificou com novas práticas que mudaram de forma expressiva o modo de perceber a criança e suas ações psicomotoras.

Conforme descreve Sousa (2004, s/p) em 1942 na Alemanha dois grandes estudiosos do tema Kofka, Kohler e os psicólogos da Gestalt se preocuparam com os mecanismos da percepção, já nos estudos de Schultz ou de Jacobson interessaram-se e definiram os primeiros métodos de relaxação e os psicopedagogos que estudaram os desenvolvimentos sensório-motores da

criança, como Claparède, Montessori e Piaget na área da psicologia evolutiva, passaram a ter uma melhor compreensão no desenvolvimento da criança.

Outro grande autor que se destacou nas pesquisas em torno da atividade psicomotora, foi Wallon, que forneceu ao longo dos seus estudos, observações definitivas sobre o desenvolvimento do recém-nascido e da sua evolução psicomotora ao longo da infância. Wallon apud Sousa (2004) afirma que: “o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo”.

O autor, analisa a relação entre motricidade e caráter, assim ele relaciona o movimento ao afeto, a emoção ao meio ambiente e aos hábitos da criança.

[...] Para Wallon o conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade não podem ser isolados das emoções. A partir de sua obra foi possível construir, pela síntese de muitas correntes e teorias, uma técnica terapêutica nova, cujo objetivo era a reeducação das funções motoras perturbadas. Sua obra continuou durante décadas a influenciar a investigação sobre crianças instáveis, impulsivas, emotivas, obsessivas, apáticas, delinquentes, a diversos campos de formação como psiquiatria, psicologia e pedagogia. (SOUSA, 2004, s/p)

Wallon foi o principal responsável pelo nascimento do movimento de reeducação psicomotora, que foi conduzido mais tarde por J. de Ajuriaguerra e Gizele Soubiran.

Seguiram-se outros estudos sobre o desenvolvimento da habilidade manual e da aptidão motora em função da idade. Hoje, os estudos ultrapassam os problemas motores.

Entendemos que o ser humano é um complexo de emoções e ações, proporcionadas por meio do contato corporal nas atividades psicomotoras, que também auxiliam o desenvolvimento afetivo entre as pessoas, o contato físico, as emoções e ações ao observarmos o comportamento de uma criança, percebemos como é o seu desenvolvimento.

A conduta é o termo adequado para todas as suas reações, sejam elas reflexas, voluntárias, espontâneas ou aprendidas.

Então como o corpo cresce, o comportamento evolui. No processo de desenvolvimento a criança evolui tanto física quanto intelectual e emocionalmente. As primeiras evidências de um desenvolvimento normal mental são as manifestações motoras.

O desenvolvimento motor percentual se finaliza ao redor de sete anos, acontecendo posteriormente um refinamento da integração perceptivo-motora com o desenvolvimento do processo intelectual propriamente dito.

2.1. A influência da psicomotricidade afetiva no ensino da educação física infantil

Observa-se uma dinâmica importante relacionada ao lugar ocupado pela criança, que age de acordo com seu desenvolvimento e com a ocorrência de situações concretas em sua vida. Desse modo, pode-se constatar que em seus diferentes estágios existe uma posição da criança no mundo, ainda que na fase dos 2 aos 4 anos de idade ela se limite, na maioria das vezes, a imitar os gestos dos adultos, que são os responsáveis pela satisfação de suas necessidades.

Desse modo, a infância nesta fase é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e principalmente em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Verifica-se que, de modo geral, os estudiosos buscavam elucidar aspectos inerentes ao funcionamento da consciência humana. Por meio da análise de elementos como a memória, a percepção, a atenção, a fala, a solução de problemas e a atividade motora, os autores procuram explicar os diferentes processos neurofisiológicos e as relações culturais, incorporando ao estudo o funcionamento intelectual do indivíduo (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Os conflitos geralmente vividos fazem com que a criança se utilize de um roteiro estabelecido pela cultura para escolher seu papel e mesmo se inspirar no comportamento de um personagem específico, que possui uma matriz afetiva.

Assim surge a correlação com os papéis de mãe, pai, irmã, professora e outras pessoas que possam fazer parte de seu cotidiano, enquanto personagens que atuam diretamente no meio e que servem de inspiração ou motivação.

Para Vigotskii; Luria; Leontiev (2010), o estágio inicial e primitivo da consciência é semelhante aos demais estágios quanto às tendências afetivas, compreendendo que o afeto permanece essencial durante todas as etapas do desenvolvimento da criança.

A psicomotricidade e a afetividade têm grande influência para que se compreenda a relação da criança com o adulto, com o meio-ambiente e com as demais crianças, mas inclusive com o aprendizado.

[...] Além disso, a Educação Física iniciada de forma correta na infância, com aulas bem-preparadas, propicia o desenvolvimento de uma criança ou adolescente mais equilibrado e atencioso, tanto dentro quanto fora da sala de aula, aspecto que contribui para o estabelecimento de relações pessoais harmoniosas e equilibradas. E pode proporcionar, ainda, outros avanços psicológicos, como o raciocínio lógico e a interação social, fazendo com que a criança perca a timidez de se apresentar em público ou em lugares com grande massa de pessoas. (FARIA, MAZZONETTO, 2015, s/p)

Para Meur e Staes (1989, apud Oliveira, 1997), a criança identifica a si mesma e se situa no contexto em que vive e atua, com sua personalidade se

desenvolvendo de acordo com a progressiva tomada de consciência a respeito de seu corpo e suas possibilidades de agir e de modificar as situações à sua volta.

Um dos pioneiros na pesquisa a respeito da psicomotricidade foi Wallon, que define a importância do aspecto afetivo como superior a qualquer outro comportamento. O autor relaciona a evolução da criança com a afetividade, com a motricidade e com a inteligência (OLIVEIRA, 1997).

Esta correlação pode ser compreendida também nos aspectos relacionados ao ensino de áreas específicas, principalmente aquelas que têm influência direta no desenvolvimento motor e intelectual da criança e que envolvam aspectos inerentes à socialização, como ocorre com a natação. Conforme Oliveira (1997) “a psicomotricidade é um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer, o saber fazer e o poder fazer”.

A educação psicomotora pode ser compreendida como uma formação básica de toda criança, consolidando-se como um meio para que a mesma supere seus obstáculos e previna as possíveis inaptações.

A mesma pode ser preventiva quando proporciona as condições de desenvolvimento no ambiente. No contexto do desenvolvimento da psicomotricidade existem a coordenação global, a coordenação fina ou óculo manual. A coordenação global, de acordo com Oliveira (1997), tem dependência com a capacidade de equilíbrio postural do sujeito, sendo que esta possui em seu contexto as atividades que levam à conscientização geral do corpo, como andar, arrastar-se e nadar.

A coordenação óculo-manual ou fina se refere à habilidade e destreza nas atividades manuais, sendo um elemento específico no âmbito da coordenação global.

Esta se relaciona, por exemplo, à escrita, que depende de diversos fatores como o amadurecimento geral do sistema nervoso e o desenvolvimento da

tonicidade e coordenação de movimentos, além da motricidade fina dos dedos da mão e do conhecimento do esquema corporal. As etapas do esquema corporal são três, a saber, o corpo vivido, o corpo percebido e o corpo representado (OLIVEIRA, 1997).

2.2. Educação Física Escolar no ensino Infantil

A educação infantil consiste na educação de crianças com idades entre 0 e 6 anos. Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos - a exercitar as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas.

No Brasil, por volta da década de 1970, com o aumento do número de fábricas, iniciaram-se os movimentos de mulheres e os de luta por creche, resultando na necessidade de criar um lugar para os filhos da massa operária, surgindo então as creches, com um foco totalmente assistencialista, visando apenas o “cuidar”.

Mas, somente em 1988 a educação infantil teve início ao seu reconhecimento, quando pela primeira vez, foi colocada como parte integrante da Constituição, depois em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei federal 8069/90), entre os direitos estava o de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças até os 6 anos de idade.

A partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA, Lei Federal 8069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, concedendo-lhes um olhar completo, perdendo seu aspecto assistencialista e assumindo uma visão e um caráter pedagógico.

Adentrando ao ponto crucial dessa discussão que se destina a Educação Física Escolar, acredita-se aqui, a partir de estudos elaborados que a Educação Física veio para somar a educação intelectual e à educação moral.

Nesse novo contexto histórico, a Educação Física deve ser repensada, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica. A cultura corporal do movimento, a qual a Educação Física se insere, não deveria estar apenas preocupada com as aquisições de habilidades motoras ou no desenvolvimento das aptidões físicas. Estas são necessárias, mas não se tornam suficientes.

Piaget (1977) defende a interação da criança pela motricidade, por meio do tato, da visão e da audição é essencial para seu desenvolvimento integral. O autor defende que não há um padrão de ações, devendo ser possibilitado aos alunos a diversidade e complexidade de variados jogos, trabalhados de forma integrada com outras áreas de desenvolvimento.

A educação psicomotora busca prevenir os déficits de aprendizagem. Além disso o que faz pertinente a pensar, são as distintas proposta encontradas nos diferentes ambientes, na escola, no clube, na academia.

Cada uma delas apresentam sua especificidade, mas aqui a qual esse trabalho se refere, o ambiente escolar, a preocupação deveria estar além das aquisições mencionadas anteriormente, pois há outros valores a qual a escola deseja atender relacionados ao desenvolvimento integral do aluno.

A prática física não deve estar condicionada apenas a execução mecânica do movimento, mas sim promover exercícios relacionados ao mundo infantil a ao lazer. A criança utiliza seu sentido cognitivo para observar como a ação praticada está interligada ao mundo real.

Vygotsky (1998) expõe que o ser humano é interativo e as funções psicológicas são estimuladas ao longo da vida. Em termos práticos é preciso levar em conta as atividades corporais porque esse é o elemento essencial na vida

infantil e ainda reforçar a necessidade de oportunizar diferentes vivências, estimulando aspectos psicomotores porque este possui estreitas relações com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

CONCLUSÃO

Em face às discussões apresentadas no decorrer do trabalho, cremos ser lícito concluir sobre a importância da Educação física para a Educação Infantil, já que comprovadamente as atividades motoras são indispensáveis ao desenvolvimento infantil.

Por isso a presente pesquisa, evidenciou a psicomotricidade e sua importância para o desenvolvimento humano e aprendizagem das crianças pequenas, na busca de compreender os aspectos relevantes para a aprendizagem.

Cabe afirmar que a atividade psicomotora é de suma relevância para favorecer o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino aprendizagem e favorece os aspectos físicos, cognitivo, sócio afetivo e emocional.

Concluimos que a Psicomotricidade é aliada ao desenvolvimento psicomotor e por isso é importante ao desenvolvimento integral da crianças e por auxiliar em vários aspectos da vida desses indivíduos.

A psicomotricidade, é uma atividade que se destaca no universo educacional pois a partir dela as crianças são estimuladas principalmente no que tange a sua parte motora, de forma que vem beneficiar sobremaneira todo o desenvolvimento da criança.

Assim, fica claro a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, pelo fato de favorecer a força muscular adequada, um equilíbrio adequado, flexibilidade e agilidade das articulações dos membros superiores.

Precisamos em caráter de urgência que professores de educação física percebam e estudem mais sobre a relação importante que existe entre o aprendizado em sala de aula e a psicomotricidade, percebendo que isso é relevante para o processo de ensino aprendizagem.

Sendo imprescindível se construir um ambiente favorável ao desenvolvimento global da criança, visto que a realidade diária de muitas escolas é desacreditar que o movimento, a psicomotricidade é parte fundamental no processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, evidenciamos que existe uma urgência em propor que a escola e a sociedade prezem, por essa prática, que tem se distanciado do universo infantil.

As crianças dos dias atuais, estão cada vez mais condicionadas ao uso dos computadores e videogames, deixando de vivenciar experiências que utilizam o movimento e o corpo, assim trazemos a tona a reflexão sobre a importância e a necessidade da psicomotricidade e das atividades proporcionadas as aulas de Educação física para a educação e para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Todavia Considera-se que Educação Física escolar, é atualmente um dos recursos mais importantes no combate ao sedentarismo infantil, justamente pois tem como objetivo oferecer ao aluno a prática de exercícios físicos que irão auxiliar na melhora do condicionamento físico infantil, todavia porque também é considerada como atividade que propõe prazer e diversão para as crianças.

Em se tratando das práticas de atividades físicas no universo da Educação Infantil, é indiscutível que seja percebido a sua importância, nesse contexto, isso porque é desde pequena que a criança armazena informações sensorio motoras que irão ajudá-las a se desenvolver.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES.R.M. Proposta Curricular de Educação Física Rede Promove. Belo Horizonte-2009
- ALMEIDA, A.R.S. Emoção na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALVES, Rubem. Alegria de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- AMARAL, A. P. A.; PALMA, A. P. Perfil epidemiológico da obesidade em crianças: relação entre televisão, atividade física e obesidade. Rev. Bras. Ciênc. Mov., 2001.
- ANDRADE, Luara Gomes. DIAS, Thaynara Martins Silva; SANTOS, Neilon Carlos. Valorização da Educação Física escolar: a importância de um trabalho pedagógico relevante. Universidade Salgado de Oliveira, FDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, N° 191, Abril de 2014, Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd191/valorizacao-da-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 35/08/2019
- ANTUNES, C. Inteligências Múltiplas e seus jogos: inteligência ecológica. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, vol.3.
- _____. (In)disciplina e (Des)motivação. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Didática; v.3).
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BALDAÇARA, Leonardo; BUENO, Celso Ricardo; LIMA, David Souza; NÓBREGA, Luciana P. C.; SANCHES, Marsal. Humor e afeto: como defini-los?ArqMedHospFacCiencMed Santa Casa São Paulo, 2007; 52(3):108-13. Disponível em:<http://www.fcmsantacasasp.edu.br/images/Arquivos_medicos/2007/52_3/vlm52n3_7.pdf>. Acesso em 07 out. 2018.
- BARBOSA, V. L. P. Prevenção da Obesidade na Infância e na Adolescência. Barueri, Manole, 2004.
- BARROS, RosleySulekBuche. Educar com afetividade sabendo dizer não. 2003. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=133>. Acesso: 18 out.2018.

BASEL, A.P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Ibero Americana de Educação. Número 47/3 de 25 de outubro de 2008.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>>. Acesso em 18 out. 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Vida Afetiva. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 189-199.

BRASIL. Cadernos de atenção básica. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Combate à obesidade nas crianças envolve família, escola e sociedade - Bloco 2. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/reportagem-especial/464320-combate-a-obesidade-nas-criancas-envolve-familia,-escola-e-sociedade-bloco-2.html>>. Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996.

Brito da Justa Neves, M. M.-A. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares Aletheia. [online] 2006, (Julio-Diciembre): [Date of reference: 1 / noviembre / 2015] Available in:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013462015>> ISSN 1413-0394.

BUENO, M. As teorias de Motivação Humana e sua contribuição para a empresa humanizada. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC - Ano IV - n° 06 - 1º Semestre - 2002.

BURGER, L.C. e KURG, H.N. Educação física escolar: um olhar para a educação infantil. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 13, n° 130, Março de 2009. <http://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-um-olhar-para-a-educacao-infantil.htm>

CAMPOS, Daniel Faria; MORAES, Leiza Cristina Braga de; PINHEIRO, Segundo Marcos Vinicius Mecias; SOUZA, Vínicius Reis Rodrigues. As dificuldades encontradas pelos professores de Educação física no Ensino Fundamental na escola pública. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 19, N° 201, Febrero de 2015. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.efdeportes.com/>" <http://www.efdeportes.com/> Acesso em: 24/08/2019.

CANDATEN, F.B.A. Educação infantil e a prática pedagógica do professor: algumas reflexões à luz da autonomia. Curso de Mestrado Interinstitucional. Revista mestrado URI-UNISINOS. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2006.

CASTOLDI, R. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem, I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009.

CAVALERI, A. M. et all- O que é a *inteligência*? Uma *perspectiva histórico evolutiva*. Rev. Cient. Cent. Univ. Barra Mansa - UBM, Barra Mansa, v.9, n. 17, p. 4, jul. 2007.

CERQUEIRA FILHO, G. A “questão social” no Brasil. Crítica do discurso político, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CHAUI, M. Convite à Filosofia. 7a. edição. São Paulo: Ática,1996.

CRUZ, J. M. O. (2008). PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. *Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez., 20. 2008.*

DAMASCENO, L. G. Natação – Psicomotricidade e desenvolvimento. Campinas: Autores Associados, 1997.

FARIA, A. P. & TORTELLA. A. P. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: compreendendo conceitos e sua inter-relação no dia a dia da sala de aula. *Cadernos da Pedagogia. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 15-27, jan-jun 2015. 13.*

FERNANDÉZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

FERRAZ, O.L. e MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. *Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 83-102, jan./jun. 2001.*

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. Obesidade infantil e na adolescência. 2015. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/obesidade-infantil.htm>>. Acesso em 10 out. 2018.

FISBERG, M. Atualização em obesidade na infância e adolescência. São Paulo: Atheneu, 2005.

FLORENCE, R.B.P. e ARAUJO, P.F. A educação física frente a LDB 9394/93. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 10, nº 86 - Julho de 2005. <http://www.efdeportes.com/efd86/ldb.htm>

FONTANA, Cleide Madalena. A importância da psicomotricidade na educação infantil. 2012. 78 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

FONSECA, V. Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995

FONTOURA, S.C.; LUNARDI, E.M.; FLORES, M.L.P. A educação física inserida no cotidiano da educação infantil. Jornada de pesquisa 2006. Universidade de Santa Maria. ULBRA Santa Maria.

FRANCISCO, Paula Soares. Ensino da natação: questões pedagógicas e epistemológicas. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 38.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1996] (Coleção Leitura).

GALLARDO, J.S.P. (org.) Educação física escolar: do berçário ao ensino médio. 2. ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.GALL

AHUE, D. e DONNELLY, F.C. Educação física desenvolvimentista para todas as crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 200

GALLAHUE, D. e OZMUN, J. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 20

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L. E WAKE, W. K. Inteligência: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas. (1998)

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.GODOY, R.P.; KOBAL, M.C.; MAGALHÃES, J.S.; FURTONI, V.M.C. A educação física nas escolas municipais de educação infantil de Jaguariúna/SP. In: Simpósio Regional de Educação Física da FaEFI-PUC Campinas: Educação física escolar. Exercício e saúde e Esporte de Aventura. Campinas, junho, 2007.

GRESPLAN, R. Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo. São Paulo: Papirus, 2002.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC. Florianópolis: O Grupo, 1996.

GUEDES DP. Atividade física, aptidão física e saúde. In: Carvalho T, Guedes DP, Silva JG (orgs.). Orientações Básicas sobre Atividade Física e Saúde para Profissionais das Áreas de Educação e Saúde. Brasília: Ministério da Saúde e Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

GUERRA, L.B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

GUIMARÃES, Sueli. É. R. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17(2), pp.143-150

HOFFMANN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. 2.ed. atualizada ortografia. Porto Alegre: Mediação, 2010. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

JUNIOR, Nestor Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. Rev. bras. educ. fís. esporte vol.27 no.3 São Paulo July/Sept. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000300013. Acesso em: 23/08/2019. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1999.

KRAEMER, M. L. O educador criativo. São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Atividades Pedagógicas.

KUNZ, E. Didática da educação física, 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LE BOULCH, J. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

LOURENÇO, A. A.; Paiva, M. O. A. Ciências & Cognição. 2010; Vol 15 (2): 132-141.

MAGALHÃES, J.S., KOBAL, M.C., GODOY, R.P. Educação física na educação infantil: uma parceria necessária. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 6, n° 3, p. 43-52, 2007.

MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Joaquim. O professor de Educação Física e a Educação Física Escolar: Como Motivar o Aluno. Revista da Educação Física/UEM Maringá, 2000.

MARTINS, Gyorgia Lima. Avaliação de boas práticas operacionais do complexo aquático da universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Palhoça: Unisul, 2014.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. Psychological Review, Vol 50(4), Jul 1943, 370-396.

MELLO, M.A. Educação Infantil e educação física: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento? Artigo da biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

MELO, J.P. Perspectivas da educação física escolar: reflexão sobre a educação física como componente curricular. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.20, p. 188-190, sup. 5. Setembro, 2006.

MOREIRA, S.R.(2005). A Relação entre a Motivação no Trabalho com a Síndrome de Burnout em Funcionários Públicos Administrativos na Amazônia. – Revista de Administração de Roraima - RARR, Ed 1, Vol1, p 185-2005, 2º Sem - Boa Vista.

NEIRA, M.G. Educação física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003.

NÓBREGA ACL, FREITAS EV, OLIVEIRA MAB, LEITÃO MB, LAZZOLI JK, NAHAS RM, et al. Posicionamento Oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte e da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia: Atividade Física e Saúde no Idoso. Rev. Bras. Med. Esporte 1999;5:207-11. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86921999000600002>. Acesso em 10 out. 2018.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso no dia 10 out. 2018.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, N.R.C. de. Educação Física na Educação Infantil: uma questão para debate. Anais II Pré-Combrace, 2011.

PASETTI, S. R. Deepwater running para redução da gordura corporal em mulheres na meia idade: estudo de intervenção em campinas. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637902>>. Acesso em 10 out. 2018.

PELUSO, M. A.; ANDRADE, L. H. Atividade física e saúde mental: a associação entre exercício e humor. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-59322005000100012>. Acesso em 12 out. 2018.

PEREIRA FILHO, J.R. A educação física na “nova” LDB. RIBEIRO, T.L. (org.) IN: II EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 1997, Niterói. Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de educação Física e Desportos, 1997.

PILATTI, L. A. Qualidade de vida no trabalho e teoria dos dois fatores de Herzberg: possibilidades-limite das organizações. *Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - PPGEP*, 7. (v. 04, n. 01, jan./jun. 2012, p. 18-24).

RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA* N° 03 – Junho 2011.

ROCHA, Y.F.O. Piaget na sala de aula: uma abordagem lúdica. Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI. Publicado em 07 de março de 2009. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/15237/1/piaget-na-sala-de-aula-uma-abordagemludica/pagina1.html>. , acesso em 11 de março de 2019.

ROLIM, L.R. O professor de educação física na educação infantil: uma revisão bibliográfica. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2004.

SANTOS, Rosélia Maria de Sousa et al. A necessidade de uma nova conscientização ambiental: A educação ambiental como prática. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, v. 3, n. 2, p. 28-33, 2013. SANTOS, S.; LDA, P. Vieira. Higiene e segurança no trabalho. São Paulo. Nov., 2011.

SERPA, Sidónio. Motivação para a prática desportiva. In: __ Desporto Escolar 1990. Porto: DGD. 1990.

TRABALHO CIENTÍFICO DECORRENTE DA TESE DE MESTRADO

Universidad Desarrollo Sustentable Paraguay

Maria do Perpétuo Socorro da Rocha Brelaz⁹

Título: Educação Ambiental: Um Estudo das Concepções e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares com Enfoque na Sustentabilidade de Duas Escolas da Zona Sul da Rede Pública Municipal de Manaus/ AM

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable Paraguay”.

Período: 13/Jan/2018 a 13/Jan/2020

Orientador: Prof. Dr. Leopoldo Briones Salazar

Co-Orientador: Dr^o. Paulo Vieira Arcanjo

RESUMO

Este estudo trouxe como tema: Educação Ambiental: Um Estudo das Concepções e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares com Enfoque na Sustentabilidade de Duas Escolas da Zona Sul da Rede Pública Municipal de Manaus/AM. A pesquisa apresenta e análise de uma investigação sobre novas maneiras de abordar a EA, a construção coletiva interdisciplinar do conhecimento e conscientização ambiental, com base nos elementos do Projeto Político Pedagógico. O principal objetivo foi investigar as concepções e práticas eficazes de Educação Ambiental por meio da interdisciplinaridade como processo transformador para o alcance da sustentabilidade. A justificativa consistiu em conhecer as práticas docentes e discentes para o conhecimento dos problemas ambientais nas proximidades das Escolas Municipais: Vicente de Paula e Sebastião Padre Puga, ambas localizadas no bairro Japiim I, Zona Sul de Manaus que tem uma feira circunvizinha movimentada diariamente e que produz muito lixo. A pesquisa consistiu num estudo de caso, com pesquisa de campo, bibliográfica e com método qualitativo, empregando entrevistas com perguntas abertas e fechadas e uma análise documental no Projeto Político pedagógico. Foi possível prever que a questão da Educação Ambiental desenvolvido dentro das escolas investigadas apresenta algumas deficiências, como a ausência de uma cultura ambiental por parte dos alunos e da comunidade em geral, gerando a proliferação de resíduos sólidos nas imediações das escolas em função muitas vezes dessa feira da Japinlândia. Da mesma forma que se observa que, é de vital importância a necessidade de ajustar a educação ambiental a uma perspectiva

⁹ Mestrado em Ciências da Educação.

transversal, que implique mudanças reais, em direção a uma conscientização e sua cultura. O estudo buscou compreender ainda, a percepção do corpo docente e discente em relação as práticas escolares por meio da interdisciplinaridade para trabalhar os problemas ambientais, destacando o papel fundamental que estes desempenham quanto à disseminação do conhecimento sustentável que é bastante imprescindível para a transformação da sociedade.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Interdisciplinaridade. Práticas Pedagógicas. Sustentabilidade.

ABSTRACT

The theme of this study was: Environmental Education: A Study of Interdisciplinary Pedagogical Concepts and Practices with a Focus on the Sustainability of Two Schools in the South Zone of the Municipal Public Network of Manaus/AM. The research presents and analyzes an investigation into new ways of approaching EE, the interdisciplinary collective construction of knowledge and environmental awareness, based on the elements of the Pedagogical Political Project. The main objective was to investigate the effective conceptions and practices of Environmental Education through interdisciplinarity as a transforming process for achieving sustainability. The justification consisted in getting to know the practices of teachers and students for the knowledge of environmental problems in the vicinity of Municipal Schools: Vicente de Paula and Sebastião Padre Puga, both located in the Japiim I neighborhood, in the South Zone of Manaus, which has a busy daily surrounding fair and which produces a lot of garbage. The research consisted of a case study, with field research, bibliographical and qualitative method, using interviews with open and closed questions and a documental analysis in the Pedagogical Political Project. It was possible to predict that the issue of Environmental Education developed within the investigated schools has some deficiencies, such as the absence of an environmental culture on the part of students and the community in general, generating the proliferation of solid waste in the vicinity of schools often due to this fair in Japanland. In the same way that it is observed that, it is vitally important to adjust environmental education to a transversal perspective, which implies real changes, towards awareness and its culture. The study also sought to understand the perception of faculty and students in relation to school practices through interdisciplinarity to work on environmental problems, highlighting the fundamental role they play in the dissemination of sustainable knowledge, which is very essential for the transformation of Society.

Keywords: Environmental Education. Interdisciplinarity. Pedagogical practices. Sustainability

1. INTRODUÇÃO

Estamos em um momento histórico em que as decisões tomadas serão fundamentais para a sobrevivência do homem na biosfera. Nosso planeta está sujeito a grandes problemas e desigualdades que precisam de ação urgente e coordenada. Nesta situação, como proposto por Jacobi (2005, p.244), a Educação Ambiental é o grande desafio de nosso tempo. Um desenvolvimento que deve ser baseado em soluções e alternativas que busquem um equilíbrio entre igualdade social, desenvolvimento econômico equilibrado e respeito às limitações ambientais dos ecossistemas que compõem a biosfera. O autor explica que “o desafio de fortalecer uma educação para a cidadania ambiental convergente e multi-referencial se coloca como prioridade para viabilizar uma prática educativa (p.244).

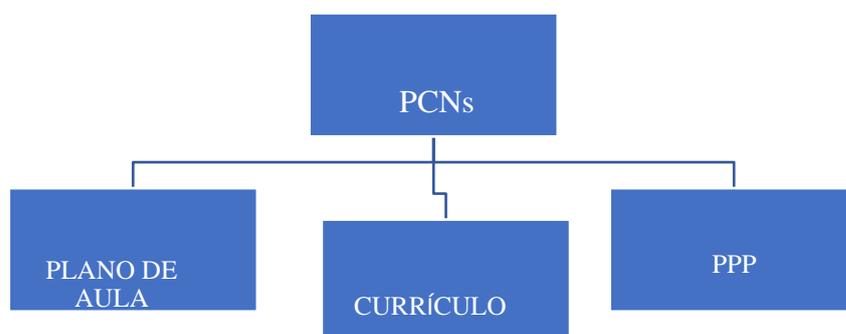
Uma educação baseada no conhecimento ambiental fortalece ações para contribuir com a transformação da população e a preservação ecológica (flora, fauna e ecossistemas) do planeta. É um desafio, principalmente para as escolas em geral porque a exacerbação da deterioração ambiental e o aumento de desastres ecológicos de magnitude inimaginável foram, no maior número de casos, gerados por seres humanos.

É preciso, então, expor esses obstáculos e estudar a forma de como superá-los, para que “a atenção à situação do planeta seja circunscrita com maior brevidade possível” (DIAS, 2008). É preciso que cada pessoa tenha consciência de sua responsabilidade, atuando como agente corresponsável pela melhoria da qualidade de vida, buscando estratégias que possam contribuir para a solução/mitigação de problemas ambientais da realidade que os cerca. Nesse ponto, a escola tem papel fundamental, pois através da Educação Ambiental, por meio da interdisciplinaridade (multidisciplinariedade-Transdisciplinaridade), há possibilidade de trabalhar temas relevante que promovam reflexões e mudança de atitude frente o cenário.

A estrutura desse estudo, teve duas importantes fontes de informações, os dados primários e secundários. Trata-se de uma investigação qualitativa e quantitativa. Na pesquisa quantitativa foram analisados os dados e porcentagens em pesquisas populacionais e sua percepção sobre o objeto do estudo. Moreira (2002, p. 43) e Ethos (2002) colocam que a pesquisa quantitativa é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Assim precedeu este estudo, que de posse dos dados levantados por meio do questionário e entrevistas foram analisados os gráficos pelo programa Excel.

Em relação à pesquisa qualitativa, em que foi gerada a busca por uma descrição da realidade em torno da dimensão ambiental. O objetivo da abordagem qualitativa conforme Gil (2010), é “reconstruir a realidade”, como observado pelos atores de um sistema social previamente definido. É frequentemente chamado de "holístico", porque se orgulha de considerar o "tudo" sem reduzi-lo ao estudo de suas partes" (GIL, 2010, p.32).

A pesquisa realizou-se em três etapas distintas. A primeira partiu primeiramente de um pedido via documento a SEMED na pessoa da Sra. Secretária de Educação Katia Serafiana, onde foi apresentado o projeto e o pedido de autorização para realizar o estudo nas referidas Unidades de Ensino via documento carta de aceite, posteriormente foi contactado com as gestoras e equipe técnica das duas escolas, momento em que foi feito o relato da investigação. Em seguida, foi feita a sondagem do ambiente escolar, seguido da leitura e análise dos seguintes elementos:



Pesquisa de Campo/2019.

Na segunda etapa, foi apresentado e aplicado aos professores e estudantes o questionário com perguntas abertas e fechadas, levando em conta os seguintes fatores: dados sociais dos educadores que inclui: tempo de serviço, carga horária, turno que leciona, formação acadêmica, vínculo empregatícios, série que atua e tempo de magistério.

No mesmo questionário buscou-se entender a percepção dos professores e alunos sobre os problemas ambientais no entorno e dentro do espaço escolar, itens direcionado a atividade docente para entender os referenciais teóricos usados na aplicabilidade da Educação Ambiental e as práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas no âmbito escolar com enfoque na sustentabilidade do meio. Após a finalização das etapas da pesquisa, buscou-se interpretar os dados.

A pesquisa utilizou da amostragem intencional, escolhendo 5 (cinco) alunos de cada turma de ambas as escolas e 10 professores de cada escola. Assim ficaram delimitados a amostra o igual o número da população: da Escola Municipal Padre Puga 6 (seis) alunos de cada turma do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos, totalizando 30 (trinta) alunos e 10 (dez) professores, desta escola somam-se 40 participantes. Na Escola Municipal Vicente de Paula, ensino fundamental II, participaram também 10 (dez) professores e 6 (seis) alunos de cada do 6º, 7º, 8º e 9º, totalizando nas duas instituições de ensino o número de 54 alunos participantes.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES E AS AÇÕES DA ESCOLA VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O estudo traz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas no âmbito escolar com enfoque na sustentabilidade, destacando o fazer pedagógico na perspectiva da interdisciplinaridade em Educação Ambiental, enfoca quais ações tiveram maior aceitação por parte dos

professores para que a educação ambiental de fato perpassasse por todas as áreas de conhecimento, também destacamos algumas questões importantes sobre a incorporação da interdisciplinaridade como alternativa de práticas exitosas.

Não há dúvidas de que as escolas são espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações que integram teoria e prática, as possibilidades de estimular os estudantes são corriqueiras e quando aplicadas são extremamente importantes para despertar postura crítica e cidadã.

O Ministério da Educação orienta através dos PCNs, para a escola que deseja trabalhar de forma a atender e estar atualizada com as demandas, da sociedade, precisa agir conectada com os problemas que interferem a vida dos alunos (BRASIL, 1997). Portanto, como educadores devemos:

[...] Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados (as) a aprender mais, a estudar mais [...] passamos a ver as informações, os conhecimentos, as teorias e técnicas de ensino-aprendizagem, e até os resultados das provas com outra luminosidade. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados. Veremos-nos ensinando e avaliando seres humanos (ARROYO, 2011, p. 62b).

Segundo o autor, é necessário que a escola tenha como alvo em seu planejamento a rotina da reflexão sobre a inserção das questões ambientais, sendo preciso se questionar como fazer da escola um espaço atrativo de criação e construção de novas experiências geradoras de novos saberes. A escola e seus atores ao trabalhar determinados conteúdos, independente da disciplina, necessitam desenvolver uma reflexão crítica sobre teoria e prática. Segundo Freire, 1996 não estabelecida essa relação “a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Destaca-se como um dos princípios da EA a sua aplicabilidade de forma interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada (DIAS, 1991), Nesse viés as

escolas têm papel importante para a implementação de uma gama de atividades que propiciem excelentes reflexão, levando o cidadão a desenvolver ações orientadas em projetos e em processos de participação com atitudes comprometidas com a proteção ambiental implementadas de modo interdisciplinar (DIAS 1992).

Ao desvincular a EA de uma disciplina ou de um profissional específico, ou seja, tratá-la de forma interdisciplinar, a torna ampla que segundo Medina (2002), leva ao aprofundamento das fontes teóricas que fundamentam sua teoria e sua prática pedagógica. De acordo com tal afirmação investigou-se como os docentes frequentemente durante o ano letivo, abordam temas ambientais em sala de aula e nas dependências das escolas investigadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo são apresentadas abaixo, com relação aos objetivos gerais e específicos estabelecidos no início da investigação, a fim de desvendar o cumprimento deles; analisando-os de acordo com os pontos fortes e as limitações da pesquisa desenvolvida.

No cumprimento do objetivo em identificar nas escolas quais são os principais problemas ambientais de seus entornos e os projetos de Educação Ambiental voltados para o enfrentamento de tais problemas; Cabe destacar que, embora as experiências relacionadas ao meio ambiente tenham sido abordadas, elas foram desenvolvidas em cada unidade de ensino, com o objetivo de atender à aprendizagem esperada, no entanto os professores das duas escolas investigadas concordam que disseram que seria bastante interessante que as ações e atividades desenvolvidas fossem abordadas de forma interdisciplinar, visto que dessa forma, poderia haver uma maior reflexão, fixação e aprendizagem do tema abordado tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Em relação ao outro objetivo trabalhado, em identificar o tratamento curricular da EA no ensino fundamental do 5º ao 9º ano, assim como as dificuldades

dos docentes na implementação de atividades em Educação Ambiental, no decorrer das entrevistas os professores disseram que no cotidiano da sala de aula é bastante sobrecarregado, visto que a própria SEMED por intermédio do plano de curso traz uma série de conteúdos e a escola não disponibiliza de um tempo onde possa acontecer esse momento exclusivo para se pontuar as questões ambientais entre os professores.

Outro problema relatado segundo os professores está relacionado aos livros didáticos, pois estes dificilmente abordam assuntos de cunho ambiental. Além da falta de material, um fator muito comum quando se trabalha Educação Ambiental, pois é raro encontrar livros que tragam a temática especificamente. Outro sim, o próprio curriculum de cada área não traz inserção de conteúdos voltado para EA na modalidade interdisciplinar.

Para o objetivo: Descrever as práticas pedagógicas de EA realizadas no âmbito escolar com enfoque na sustentabilidade. O estudo apontou que apesar das dificuldades diárias encontradas nas duas escolas objeto da investigação em relação aos matérias, sobrecarga de trabalho, falta de recursos, estes professores operam com o mínimo, pois com as práticas pedagógicas planejadas e implementadas nas duas escolas, visto que foi possível constatar que através de um plano de ação desenvolvem no cotidiano aulas atrativas ou até mesmo projetos de longa duração. Nas atividades apresentadas, observou-se a troca de saberes, que de certa forma está sempre articulada com os demais, permitindo conexões variadas, novas possibilidades e rica aprendizagem.

Sobre o problema levantado da pesquisa: Quais fatores que impedem os docentes de duas escolas públicas da rede municipal de ensino a comungarem práticas eficazes de Educação Ambiental por meio da interdisciplinaridade? Em resposta ao problema veio a confirmação da hipótese levantada, pois as práticas eficazes de Educação Ambiental através da interdisciplinaridade tornam-se processo transformador para o alcance da sustentabilidade, incluindo as práticas metodológicas dos professores, porém

enfrentam ainda como foi citado, falta de recursos, matérias como subsídios atualizados para a pesquisa dos alunos, O problema da formação de professores está relacionado ao fato da formação precária de professores em questões teóricas práticas de natureza interdisciplinar, isso vem dificultar a integração da educação ambiental em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, por se tratar do primeiro estudo voltado para Educação Ambiental nos moldes de pesquisa apontando dados voltados para a importância como prática no contexto de duas escolas da zona sul da rede municipal de ensino na cidade de Manaus, esse estudo poderá servir como ferramenta de auxílio aos docentes na preparação para futuras ações, pesquisa e até mesmo de projetos ligados a temática ambiental.

Em suma, a educação e a conscientização para a sustentabilidade devem gerar experiências em favor do desenvolvimento integral dos alunos, fornecendo-lhes os recursos que permitem a construção de uma sociedade cada vez mais justa, solidária e responsável, capaz de melhorar a qualidade da educação, a vida de todos os cidadãos, sem deteriorar o meio ambiente. Porém, ainda há um longo caminho a percorrer, nesse caso sugestionamos:

- ✓ O desafio de continuar com investigações sobre os modelos didáticos de promoção da eco-sustentabilidade, que deve ser levantado, especificamente em relação a necessidade e importância de integrar disciplinas de maneira interdisciplinar para o desenvolvimento de programas de educação ambiental, em que os diferentes elementos do currículo estejam integrados, especialmente as competências básicas;
- ✓ A necessidade de estudos contínuos que visem formar professores no ensino interdisciplinar e no desenvolvimento de projetos ambientais;
- ✓ A interatividade em estudos em que a comunidade escolar e a equipe de gestão passem em conjunto a desenvolver abordagens sólidas à educação ambiental;
- ✓ Investigar situações de aprendizagens que envolva o educando a partir da Educação Infantil na formação de valores e atitudes ambientalmente favoráveis ao equilíbrio social, cultural e ambiental.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. 2ed. São Paulo: editora Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. 2ed. São Paulo: editora Paz e Terra,2000.
- AGUIAR. A. F. S. **A Interdisciplinaridade Da Educação Ambiental Na Prática**. Escolar Brasília 2012.
- AMARAL, H. K. **Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira**. Revista do Serviço Público, v. 57, n. 4, p. 549- 563, 2006.
- ARAÚJO, Fabiane de Matos; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental e a prática da transversalidade na formação de professores: reflexos no ensino básico**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, n. 7, 2009.
- ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2007.
- ARCANJO, Paulo Cesar Vieira, **Convivência contínua com esgotos a céu aberto: Modos de subjetivação de habitantes de Parintins Amazonas/2016**.
- BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da agenda 21**. 6ª. ed. Petrópolis: editora Vozes, 2003.
- BARRETO, V.P. **A Educação Ambiental como proposta reflexiva da realidade**. 2006.75p.Monografia do Curso de Pedagogia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- BETINI, Geraldo Antônio. **A construção do Projeto Político- Pedagógico da Escola**. São Paulo. Revista Pedagógica Unipinhal, v.01, n.03,jan/dez, 2005.
- BEUREN, I. M.; BOFF, M. L.; ORO, I. M. **Gestão Ambiental em Instituição de Ensino Superior na Visão de seus Dirigentes**. Revista Contabilidade Ufba. Salvador, v. 2, n. 1 p. 4 - 13, janeiro/abril 2009.
- BORTOLOZZI, Arleude. **Educação ambiental e o ensino de geografia: bacias dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiá**. Campinas: [s.n.], 1997.
- BRANDÃO, C.R. **Comunidades Aprendentes**, In: FERRARO JR, Luiz Antônio (org). **Encontros e Caminhos: Formação de Educador (ES) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, IMESP, 1988.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde** - Secretaria de Educação Fundamental. MEC. Brasília: 1997.

CANDAU, V.M.F. (org.) apud LELIS, I.A. **Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico?** Educação & Sociedade, ano XXII, no 74, abril 2001. Campinas, SP: Cedes, 2005.

CAPRA, Fritjof. **La tela de la vida - una nueva comprensión científica de los sistemas vivos**. Traducción Newton Roberval Eicheberg. 9. ed. São Paulo: Cultrix. 2000.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental/conceitos para se fazer educação ambiental**: Brasília: IPÊ- Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

O PAPEL DA TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O PROFESSOR

Cristiany das Graças Souza¹⁰

Carmem Lúcia Gonçalves Ribeiro¹¹

Maisa Ribeiro Ferreira Vieira¹²

Fábio Aparecido Ramos¹³

RESUMO

Desde que Freud demonstrou interesse pela pedagogia, a relação entre psicanálise e educação tem possibilitado a melhor compreensão por parte dos educadores sobre o desenvolvimento dos alunos. A premissa fundamental da psicanálise é a diferenciação do psíquico em consciente e inconsciente. Os professores exercem grande influência sobre a criança por estarem investidos da relação afetiva primitivamente dirigida aos pais. Os sentimentos de admiração e de respeito são transferidos do pai para o professor. Ainda que a contribuição pessoal de Freud tenha sido escassa no campo da pedagogia, ele considera o grande valor social do trabalho de seus colegas pedagogos.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Transferência.

ABSTRACT

Since Freud showed interest in pedagogy, the relationship between psychoanalysis and education has enabled educators to better understand student development. The fundamental premise of psychoanalysis is the differentiation of the psychic into the conscious and the unconscious. Teachers exert a great influence on the child because they are invested in the affective relationship that was originally directed towards the parents. Feelings of admiration and respect are transferred from the father to the teacher. Although Freud's personal contribution was scarce in the field of pedagogy, he considers the great social value of the work of his fellow pedagogues.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Transfer.

¹⁰ Graduação: Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduação: Educação Infantil - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: souzacristiany@gmail.com.

¹¹ Graduação: Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduação: GESTÃO EDUCACIONAL - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: carmemcoord@gmail.com

¹² Graduação: Licenciatura em Educação Física - Univag.

¹³ Graduação: Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-graduação: Educação Infantil com Foco na Educação Especial - Faculdade Poliensino. E-mail: coordfabioramos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

É através da linguagem que se dá a inserção do indivíduo no universo simbólico e é pela mediação da palavra, pela qual desde sempre a criança foi submetida, que é possível a simbolização das relações afetivas (ARMANDO, 1974).

Essa condição de ser submetido à linguagem que difere o homem dos outros animais, caracterizando-o em sua especificidade ao mesmo tempo em que permite a constituição de sua subjetividade. Ao colocar a linguagem como marca do ser humano, a psicanálise possibilita uma aproximação com as questões educacionais, no que tange à importância que o professor deve atribuir àquilo que a criança diz, bem como ao que é dito a ela. Freud aponta a transferência como um fenômeno psíquico que se encontra presente em todos os âmbitos das relações com nossos semelhantes. Ele reconheceu a possibilidade de que a transferência acontecia na relação professor-aluno.

Nessa relação (professor-aluno), existe uma relação afetiva, uma relação de confiança e de valorização do conhecimento que só é possível através da afetividade. Com o afeto a criança se percebe, se valoriza, aprende a se amar transferindo este afeto em suas vivências e conseqüentemente na aprendizagem escolar.

A noção de transferência contribui para a compreensão desta relação que envolve interesses e intenções, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores nos membros das espécies humanas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Becker (1997,111-112), afirma que ao constituir uma identificação simbólica, na transferência, o aluno desenvolve sua posição discursiva. Para o aluno ser tomado como sujeito, é necessário que o educador também o seja, que envolva sua prática com aquilo que lhe é peculiar, o estilo. Logo a relação professor-aluno depende fundamentalmente do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

O educador sendo o mediador fora de sua convivência familiar torna-se um grande interventor para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. Quando é possível ver o afeto nas ações dos alunos diante das propostas dos educadores, constata-se que houve transferência positiva à aprendizagem.

A psicopedagoga Leila Sarah Chamat (1997), afirma que um bloqueio na afetividade impede um vínculo saudável ou afetivo entre o ser que ensina e o ser que aprende, seja na família ou escola. Com o trabalho centrado no vínculo, podem-se trabalhar os medos, desejos e ansiedades.

Mannoni (1973) observa que, na relação professor-aluno, é criada uma barreira entre o um professor "que sabe tudo" e um aluno "que não sabe nada", que garante um conjunto de proteções e resistências. Na escola, o desejo de saber do aluno se confronta com o desejo do professor, que está ligado a um ideal pedagógico colocado por ele mesmo, desde o início. O professor espera do aluno um saber que lhe falta, e o aluno, por sua vez, se defende com medo de se ver frustrado no produto do seu trabalho. O aluno se encontra numa relação de poder, sujeito a um desejo inconsciente do professor, que pode chegar a ser bloqueador.

Para Mauco (1979), o educador age sobre a criança muito mais no nível do inconsciente do que do consciente. Ele não age apenas pelo que diz ou pelo que faz, mas sim pelo que é. Sendo assim, as relações afetivas acontecem de formas

variadas, pois cada um procura satisfazer seus desejos inconscientes. Porém, a criança, por ser mais fraca psiquicamente, com um *eu* que deve se construir à imagem dos adultos em sua volta, é particularmente atingida pelos desejos inconscientes de seus educadores.

Portanto, não basta a criança possuir uma inteligência e uma saúde física necessárias para se desenvolver e se afirmar na aprendizagem escolar. É necessário também que tenha uma educação afetiva para que ela possa desenvolver uma sensibilidade relacional com os outros. A escola é um meio de grande importância para o desenvolvimento das relações afetivas da criança com os adultos, e também com as outras crianças da mesma idade. (PEDROZA, 1993).

Sendo assim, a contribuição da psicanálise à educação se daria no educador, isto é, psicanalisando-o para que saiba como se portar diante de seus alunos, impedindo que seus recalques reforcem os recalques deles. Ainda Millot (1987), é o próprio excesso do recalque do educador que o influencia a exercer a repressão sobre seus educandos. As ideias psicanalíticas, portanto, se forem bem entendidas pelos professores, lhes ajudarão a tirar uma enorme responsabilidade de seus ombros, pois lhes retira um controle excessivo e indesejável, lhes permitindo adotar uma postura mais humilde e consciente de seus limites no papel de ajudar o outro a se tornar um indivíduo livre e produtivo, ao propiciar uma relação humanizadora, auxiliando seus alunos a se tornarem capazes de julgar, de pensar criticamente, de estabelecer relações abstratas, enfim, de exercitar sua autonomia.

A criança, ao chegar à escola já traz consigo uma experiência relacional vivida com a família, com um inconsciente repleto de suas frustrações e recalques de seu drama interior, com seus desejos, sua história, e se exprimindo pela sua simbolização. A pedagogia, portanto, a partir das variadas situações oferecidas pela escola e suas diferentes formas de atividade, deve oferecer à criança a oportunidade de verbalizar suas tensões. É dessa maneira que a psicanálise pode ajudar o educador, permitindo a possibilidade de uma

compreensão em profundidade do sujeito, no que ele tem de mais pessoal e de mais íntimo. Para tal, é necessário que a escola não mantenha os alunos numa relação de submissão passiva à autoridade do professor.

O professor precisa lembrar que as dificuldades encontradas pelo aluno, na escola, podem ser de origem afetiva. A relação professor-aluno depende, em grande medida, da maturidade afetiva do professor. Se esta maturidade afetiva lhe permite resolver suas próprias dificuldades, ele então, poderá ajudar a criança a viver e a resolver as suas.

Mauco (1979) ainda acrescenta que é numa relação de diálogo e de escuta que a educação será uma relação de respeito à pessoa da criança. Respeito e compreensão ao seu comportamento e às etapas de seu desenvolvimento psíquico e afetivo.

Ser professor não é apenas ser um mediador entre o aluno e o conhecimento já construído socialmente. Ser professor é ser agente do processo de construção do conhecimento que leva à formação de sua personalidade e a dos alunos envolvidos nessa relação. Tal formação exige um compromisso constante de pensar as práticas educativas para que sejam formativas dos sujeitos.

É preciso, portanto, construir espaços de escuta que possibilitem o desvelamento do inconsciente dos sujeitos envolvidos na relação professor-aluno.

A criança ao entrar na escola, transfere para a figura do professor o respeito e a veneração antes dirigidos ao pai, de maneira a tratá-lo como se fosse seu pai (FREUD, 1914). A transferência acontece de forma natural na relação educador-educando, assim como nas outras relações humanas.

O educador baseado em ideias psicanalíticas tem que renunciar à atividade excessivamente programada, obsessivamente controlada. Ele pode, a

partir da Psicanálise, obter uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. O que for ensinado será confrontado com a subjetividade de cada um, o que permitirá o pensamento renovador, a criação e a geração de novos conhecimentos (KUPFER, 1989; 2001; LEGNANI & ALMEIDA, 2002; PECHBERTY, 2003).

Tradicionalmente, a formação do professor passa por disciplinas curriculares que consideram a aprendizagem como um processo puramente consciente e como produto da inteligência, desenvolvendo apenas os componentes cognitivos do indivíduo, negligenciando ou negando os afetivos e desconsiderando os processos inconscientes. É preciso enfatizar a necessidade de uma formação que parta da própria experiência pedagógica, buscando-se uma análise dos conflitos em sala de aula. As relações entre professor e alunos envolvem aspectos do inconsciente que interferem no processo ensino-aprendizagem (CROISY, 2006; NETTER, 2006; BLANCHARD-LAVILLE & NADOT, 2000).

Charlot (2014) quando perguntado sobre o que os alunos esperam dos professores responde sobre uma frase dos próprios alunos: “gosto muito do meu professor porque ele nos trata como seres humanos”. E, ele diz:

[...] ilude-se quem pensa que os meninos e as meninas esperam um amigo ou um colaborador mais velho. Os jovens querem se relacionar com um profissional maduro. Eles não querem ser números. Não há nada pior para uma criança ou adolescente do que encontrar seu professor na rua e não ser reconhecido. Os jovens não aguentam ser tratados como anônimos. E, isso confirma uma das principais competências que se espera de um profissional da Educação. A capacidade de se relacionar (CHARLOT, 2014).

Se concebermos a aprendizagem acontecendo numa relação com o outro, é necessário cultivar nessa relação o respeito mútuo, o reconhecimento das necessidades, buscando a expressão dos desejos e encontrando prazer no processo ensino-aprendizagem. Não nos cabe, simplesmente, dizer ao professor como deve fazer sua prática.

O reconhecimento mútuo é que permitirá, ao professor, ensinar verdadeiramente e, ao aluno, desejar aprender e construir o saber.

CONCLUSÃO

A contribuição da Psicanálise, cujas origens como teoria encontram-se na prática clínica, certamente não é a de uma aplicabilidade direta às situações educativas. No entanto, sua contribuição está na possibilidade de trazer ao consciente, a partir da análise das práticas educativas, conteúdos do inconsciente do professor de forma a elucidar o porquê de algumas ações em sala de aula. Portanto, a importância da Psicanálise na formação dos educadores não está no sentido de lhes proporcionar mais uma técnica pedagógica, desenvolvida a partir de uma teoria desvinculada da prática, mas, sim, de remeter-lhes a um constante questionamento sobre sua prática pedagógica e sua relação com o educando.

A Psicanálise por ser uma teoria que privilegia a escuta da palavra e da relação do sujeito com o saber tem em comum com a educação a preocupação da pessoa na sua singularidade, uma vez que provoca investimentos e emoções que permitem análises. A Psicanálise nos inspira antes de tudo um método de trabalho que exige que se faça um permanente retorno a si mesmo. Torna-se mais fácil ao professor de compreender sua prática pedagógica quando ele pode ser escutado por alguém de fora da situação pedagógica. No grupo de análise é possível uma modificação mesmo que limitada, mas extremamente importante da personalidade do professor que permite entender a relação com seus alunos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARMANDO, A. (1974). **Freud et l'éducation**. Paris, Les Editions E.S.F.

BALINT, M. (1996). **Le médecin, son malade et la maladie**. Paris, Payot.

BECKER, F. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. piaget e Paulo Freire.** Rio de Janeiro: DPIA Editora Palmarinca, 1997

CHAMAT, Leila Sarah. **Relações Vinculares e Aprendizagem: Um enfoque Psicopedagógico.** Editora Vetor. São Paulo. 1997.

FREUD, S. [1925]. Prefacio para um libro de August Aichhorn. *O. C.* Vol. III.

KUPFER, M. C. (1989). **Freud e a educação.** São Paulo, Scipione.

MANNONI, M. (1973). **Education impossible.** Paris, Editions du Seuil.

MAUCO, G. (1979). **Psychanalyse et éducation.** Paris, Aubier-Montaigne.

PEDROZA, R. L. S. (1993). **Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação.** Dissertação de Mestrado. Brasília, Universidade de Brasília.

FATORES RELACIONADOS A BAIXA QUALIDADE DO ENSINO BRASILEIRO: COMO OUTROS PAÍSES COM PROBLEMAS SEMELHANTES NA EDUCAÇÃO ATINGIRAM ALTOS NÍVEIS DE QUALIDADE EDUCACIONAL

Vania Maria Dalécio¹⁴

RESUMO

A educação é a único meio de se desenvolver indivíduos pensantes e autônomos, a educação propicia a reflexão e julgamento da realidade, possibilitando discernir a informação de relevância, interpretação, análise e avaliação da sociedade em que vivem. A educação prepara os indivíduos para a romper com as formas de ver, sentir e compreender o mundo. Este estudo tem por objetivo descrever os fatores relacionados a baixa qualidade do ensino brasileiro e analisar como outros países com problemas semelhantes na educação atingiram altos níveis de qualidade educacional. Pode se concluir que a posição do Brasil no mundo é de vendedor de commodities e produtor de mão de obra barata. Enquanto seguir nesta mentalidade não se investe em educação de qualidade e com o intuito de se formar indivíduos pensantes, pesquisadores, mão de obra de qualidade e assim também ter empregos de qualidade e melhorar a qualidade de vida e a posição do país no mundo. Para o Brasil alcançar o patamar de primeiro mundo deve investir nos três pilares da educação: formação e carreira do professor, ensino de qualidade com projeto pedagógico contemporâneo e de qualidade com liberdade para a escola e o professor atuar, comprometimento sérios dos políticos e governantes onde a educação seja a pauta de prioridade máxima do governo.

Palavras-Chave: Qualidade do ensino. Política educacional. Políticas. Resultados escolares.

ABSTRACT

Education is the only way to develop thinking and autonomous individuals, education provides the reflection and judgment of reality, making it possible to discern relevant information, interpretation, analysis and evaluation of the society in which they live. Education prepares individuals to break away from the ways of seeing, feeling and understanding the world. This study aims to describe the factors related to the low quality of Brazilian education and analyze how other countries with similar problems in education achieved high levels of educational quality. It can be concluded that Brazil's position in the world is that of a commodity seller and a producer of cheap labor. While following this mentality, one does not invest in quality education and in order to train thinking individuals, researchers, quality labor and thus also have quality jobs and

¹⁴ Graduação: Pedagogia pela FAFICA Faculdade de Filosofia e Letras de Catanduva- SP Brasil. Pós-graduação: Psicopedagogia Institucional por ULBRA - Universidade Luterana do Brasil- Educação Infantil por ULBRA Universidade Luterana do Brasil. Mestrado: MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - Universidad Gran Asunción - UNIGRAN .- Paraguai.

improve the quality of life and the country's position in the world. For Brazil to reach the level of the first world, it must invest in the three pillars of education: teacher training and career, quality education with a contemporary and quality pedagogical project with freedom for schools and teachers to act, serious commitment of politicians and government officials to where education is the government's top priority agenda.

KEYWORDS: Quality of teaching, Educational policy, Policies, School results

1. INTRODUÇÃO

Sendo a educação o único meio de se desenvolver indivíduos pensantes e autônomos, pois é somente ela que propicia a reflexão e julgamento da realidade, possibilitando discernir a informação de relevância, interpretação, análise e avaliação da sociedade em que vivem. A educação prepara os indivíduos para a romper com as formas de ver, sentir e compreender o mundo (SOUZA, 2013).

Em se pensando neste fator e verificando que todos os países que alcançaram a categoria de países de primeiro mundo com alta renda per capita, Produto Interno Bruto (PIB) e maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), conseguiram este acesso por meio de investimentos maciço em educação e não só em investimento financeiro, mas sim investimento em capital humano (SCHULTZ, 1967).

Segundo a Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população pois a educação é um fator que faz a diferença no que diz respeito à riqueza de um país (SCHULTZ, 1967).

Schultz (1967) constatou que alguns dos países mais pobres, que possuem grandes riquezas naturais como países da África produtores de diamantes e a Suíça que não tem nenhuma riqueza natural, no entanto este país tinha uma renda per capita muito superior aos países da África, porém a Suíça está dentre os países que possui as melhores escolas do mundo (SCHULTZ, 1967).

Schultz (1967) afirma que há claramente uma relação entre escolarização e riqueza, quanto mais estudo tiver a pessoa maior será seu capital individual. O capital humano é a soma dos investimentos do indivíduo em aquisição dos conhecimentos (capital adquirido em sua totalidade nas escolas e universidades) e que a qualquer momento reverte benefícios econômicos para o próprio indivíduo (por exemplo, na posse das melhores empregos e vantagens na aquisição de novas aprendizagens para o mercado de trabalho).

O capital humano intelectual de qualidade, diferentemente do econômico, não pode ser usurpado ou transferido, é um bem pessoal que acompanha o indivíduo durante toda a vida e de alguma forma influencia em sua trajetória social e econômica. A importância do investimento na educação está associada à melhoria do bem-estar e a qualidade de vida da população. Nesta perspectiva, com relação aos menos favorecidos, sua mobilidade social não depende da terra, das máquinas ou da energia, mas sim do conhecimento, do investimento da própria pessoa na educação e melhor nível de conhecimento (BOASQUIVES, 2011).

Ainda de acordo com Schultz (1967, p.63) “[...] formar capital humano pela educação condiz com a visão de que a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico”.

Como é sabido, o Brasil ainda é um produtor e vendedor de commodities, fornecedor de mão barata sem especificidade, ou seja, ainda não demanda tecnologia de ponta, já há avanços e investimentos neste quesito, porém muito discreto ainda, afirma-se seguramente que a importamos muita tecnologia ainda. Aqui já começam os problemas referente à educação, não se preocupa mais em educar as pessoas para consumir, já que se precisa de uma educação que forme mão de obra. A reestruturação produtiva, aqui no Brasil, tem influenciado fortemente os rumos do ensino, a influência do empresariado e do capital nas políticas pedagógicas para a educação. Se há um culpado pela má qualidade do ensino, isso se deve as políticas públicas de educação implantadas nos governos neoliberais que visa formar apenas mão de obra especializada e técnica para

suprir o mercado de trabalho. Tal estratégia cria desigualdades na educação dentro da escola pública e diferenças entre a educação particular e publica o resultado é uma educação heterogênea (SOUZA, 2013).

Precisa-se investir em educação de qualidade que seja capaz de formar líderes e especialistas em novas tecnologias, nanotecnologias, ciências, saúde, enfim, que levem a nação a outro patamar e outra posição dentro do contexto mundial, que aceleradamente avança assustadoramente num futuro se refaz ano a ano, ousa-se falar dia a dia, onde formas moderníssimas de tecnologias são ultrapassadas por outras.

2. DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO

A Educação e as desigualdades propriamente educacionais inseridas nela, influência em outros índices sociais e apontam para uma tendência cruel, filhos de pais analfabetos têm apenas 1% de chance de se graduar. entre os filhos de pais com ensino superior completo, 60% concluem a universidade. No outro extremo, 34% dos filhos de analfabetos não chegam a aprender a ler e a escrever (CARDOSO, 2010).

Os pais que têm maiores níveis de estudo também seguem o mesmo caminho em relação à educação dos filhos e encaminham os filhos para as melhores escolas ao contrário ocorre com os pais com um menor nível de escolaridade (SOUZA, 2013).

Com foi apresentado no último relatório da ONU para a Educação, sobre o índice de desenvolvimento da Educação, realizado em 128 países, o Brasil aparece na 88ª posição enquanto países menos desenvolvidos apresentam uma posição melhor. O Brasil aparece ao lado de Honduras (87ª), Equador (81ª), Bolívia (79ª); mas está muito aquém dos países vizinhos e parceiros comerciais, como Argentina (38ª), Uruguai (39ª) e Chile (51ª) (SOUZA, 2013). Na educação básica brasileira mais de 60% dos estudantes não dominam o suficiente de

matemática para resolver uma equação de 1º grau. Apenas um terço dos brasileiros acima de 25 anos completou o ensino médio. No Brasil a escolaridade média é de 7,2 anos de estudo, um indicador semelhante ao de países mais pobres, com renda per capita de 7 000 dólares, metade da brasileira (BRANCO, 2015).

Vê-se, portanto, que a dificuldade de elevar o nível da oferta e qualidade de educação no país não é à falta de dinheiro. O investimento público em educação no Brasil de 2007 até 2012 é de 6,4% do PIB em educação por ano, o que equivale a 106,6 bilhões de investimento, superior ao de nações como o Chile, cujos estudantes superam os brasileiros no Pisa. Isto significa que foram aplicados 106,6 bilhões na educação básica neste período. A questão principal, é como estes recursos estão sendo aplicados (SOARES, 2014; BRANCO, 2015).

Dados recentes, do ensino médio nas escolas públicas apontam para uma boa cobertura em 2011, registrando que 95,6% possuíam acesso à internet, 95,1% laboratório de informática, 91,7% biblioteca ou sala de leitura de acordo com o número de alunos matriculados. No caso das instituições públicas que ofertam o Ensino Fundamental, os números em média foram acima de 75% destes recursos. O mesmo assim, a qualidade da nossa educação não evoluiu como o esperado (SOARES, 2014).

Um ponto de partida para se melhorar a educação no país é melhorar a qualidade dos professores com um bom currículo, material didático de qualidade e um profissional competente. Além disso pode-se instituir iniciativas como premiar os melhores professores e demitir aqueles que não apresentam vocação para o magistério (BRANCO, 2015). O país necessita implementar políticas pedagógicas onde a educação seja o real compromisso e a prioridade principal que seja seguido independente do partido político que assuma o governo e não seja trocado ao bel prazer de acordo com a vontade e política sem se observar as prioridades e necessidades da sociedade e da nação. A má gestão da rede de ensino

e as dificuldades causadas pela burocracia do setor público atrapalham muito o desenvolvimento da educação (BRANCO, 2015).

2.1. Os principais problemas contemporâneos da educação brasileira que levam a baixa qualidade, ineficiência e ineficácia

Os principais problemas que assolam a educação brasileira são:

- Retardo da Criação do Ministério da Educação;
- Fragilidade da cidadania;
- Supervalorização orçamentária da educação superior qualidade e descontinuidade das políticas públicas de educação;
- Excesso de legalismo, cartorialismo, burocratismo e judicialização do processo educacional brasileiro;
- Relutância ao sistema de avaliação;
- Falta de cobrança coletiva e ausência de sentido de urgência em educação;
- Poder excessivo das corporações de classe;
- Ausência da família como ator do processo educacional;
Professores malformados, pouco reconhecidos e quase sempre desvalorizados;
- Excesso de pedagogês e concentração de atividades em sala de aula (FORMIGA, 2016).

2.1.1. Retardo da criação do Ministério da Educação

Para começar a educação nunca teve importância no país prova disto é que o Ministério da educação só foi criado em 1930 (FORMIGA, 2016).

Nem Revolução de 1930, nem a redemocratização (1945) e a mudança para o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1953), tão pouco sua redenominação para Ministério da Educação e do Desporto (1992) que finalmente, em 1995 passa a responder exclusivamente pelo setor educacional sob o título de Ministério da Educação. Não se foi capaz de valorizar a educação

nacional, nem solucionar os problemas crônicos e seculares do setor (FORMIGA, 2016).

A melhor educação, ou de qualidade, era restrita às organizações religiosas e patronais: Sistema “S” gestado na década de 1930, a partir da CNI e da CNA, com a criação do SENAI, SESI, SENAC e SESC (FORMIGA, 2016).

No setor público registra-se a continuidade da boa experiência das escolas técnicas agropecuárias (1918) vinculadas ao Ministério da Agricultura. A educação nacional continua assim a apresentar números gigantesco de matriculados (aspecto quantitativo) sem jamais alcançar padrões de qualidade compulsória e equidade social (FORMIGA, 2016).

2.1.2. Fragilidade da cidadania

Paralelamente se agrava o tratamento indevido, subvalorizado ao profissional professor. O “status” atribuído aos religiosos, políticos, juizes e proprietários rurais donos do poder não delegava espaço para o formador de mentes. Apenas algumas ordens religiosas (padres, frades e freiras: franciscanos, dominicanos, jesuítas, salesianos, maristas, etc.), preocupavam-se com a formação de professores (FORMIGA, 2016).

Também as Forças Armadas (Marinha e Exército) e alguns Ministérios setoriais: Itamaraty, Agricultura, Indústria e Comércio formavam seus próprios e limitados quadros de recursos humanos. A falta generalizada da educação formal é responsável pela baixa escolaridade da população, refletida na frágil, incipiente, cidadania (FORMIGA, 2016).

2.1.3. Supervalorização orçamentária da educação superior qualidade e descontinuidade das políticas públicas de educação

Há uma supervalorização orçamentária da educação superior onde o setor público responsável maior pelo sistema nacional de educação desviou-se ao longo do tempo para uma supervalorização financeira e orçamentária da

educação superior. Tal realidade culmina com o movimento de federalização das universidades, a partir de faculdades isoladas, públicas e privadas, em detrimento da educação básica (FORMIGA, 2006).

A incapacidade política, gerencial e administrativa do governo federal em, simultaneamente, planejar, regular e avaliar o setor fez “explodir” o mercantilismo educacional, via privatização acelerada da educação superior (5^a do mundo). Temos apenas 206 universidades públicas e privadas em um “oceano” de mais de 2.400 instituições de educação superior (IES), sacrificando-se a qualidade das poucas universidades enquanto proliferam faculdades isoladas e integradas com e sem fins lucrativos (FORMIGA, 2016).

Na década de 1990, falava-se abertamente “liberou geral” e o MEC segue sem capacidade de planejar e organizar funções básicas do nosso sistema de educação superior. Excetuam-se o desempenho diferenciado da pós-graduação e pesquisa coordenadas pela CAPES no MEC, e CNPq, no MCTCI, respectivamente, considerados “joias da coroa” da educação nacional. Tal realidade, paradoxalmente, comprova a inversão de prioridades, e forma, assim, uma espécie de pirâmide invertida que sacrifica fortemente a educação básica (FORMIGA, 2016).

Segundo Erthal (2019) severas críticas aos planos governamentais das últimas décadas publicado e compartilhado em redes sócias centenas de vezes comprovam um descredito ao sistema político educacional:

[...] Se alguém ainda tinha alguma dúvida, o ranking do Pisa provou de uma vez por todas que a tal "pátria educadora", que encheu péssimas universidades com péssimos alunos formados por péssimos professores, era apenas um embuste. Distribuir diplomas a pessoas de baixa inteligência, nenhum talento, estúpidas, cotistas, etc, é como carimbar o traseiro de bois e vacas que estão indo para o abate (neste caso justificável). Na nossa cultura deformada pelo 'coitadismo', ou para falar mais academicamente, pelo ethos-igualitarista moderno, teimamos em achar que a Universidade é para todos. Nunca foi e nunca será. Essa é uma das maiores mentiras da modernidade. A decadência da civilização se iniciou com a universalização do ensino, com a troca da formação espiritual e intelectual puras, "ars gratia artis" no sentido

aristotélico, pelo adestramento meramente utilitarista para fins de sobrevivência. Universidade é para uma elite intelectual. É para quem realmente tem talentos, gosta de estudar e tem uma inteligência privilegiada. Sua prioridade é produzir conhecimento e não formar mão de obra ...e muito menos ainda formar militantes revolucionários que irão implantar o comunismo no país. Para formar profissionais e mão de obra existe o ensino técnico e profissionalizante. As oportunidades que devem ser oferecidas a todos é a de uma boa formação de base onde, por meio da meritocracia, serão revelados aqueles mais capazes de ir para a Universidade PRODUZIR CONHECIMENTO. Transformar todo mundo em universitário apenas para não ferir a autoestima do jovem maconheiro que usa piercing no nariz e alargador na orelha é algo completamente estúpido! Tudo que o governo do PT conseguiu foi queimar centenas e centenas de bilhões de reais para produzir o pior, o mais idiota, o mais ignorante, o mais analfabeto, e por consequência o mais mimado, alienado e arrogante aluno do mundo! Nivelaram todo mundo por baixo, destruíram qualquer possibilidade de formar uma verdadeira elite intelectual para o país. São mais de duas décadas jogadas inteiramente no lixo! Trocaram a meritocracia (de alunos e professores) pela "universalização", pela "política de cotas" e pela "ideologização". Nunca reconhecendo que as pessoas são essencialmente diferentes, umas mais inteligentes, mais capazes e mais esforçadas que as outras, enfiam goela abaixo de todos o maldito igualitarismo que sempre favorecerá o vulgar, o grosseiro e o ignorante. Sempre nivelará por baixo, rebaixará a tudo e a todos e produzirá os piores resultados. Reúna vários alunos inteligentes e todos se tornarão mais inteligentes ainda. Cerquem um gênio de médios e vulgares e testemunhará sua lenta e gradual decadência. Numa era em que a humanidade enfrenta a sua mais radical transformação tecnológica, a civilização cibernética põe em cheque toda a cultura humanista, há uma mudança profunda de quase todos os paradigmas científicos, sociais e econômicos; nanotecnologia, microbiologia, projeto genoma, matriz energética, 5G e 6G, Internet das coisas, etc., nós gastamos trilhões em 20 anos para produzir uma geração "Nem Nem" de mimados, estúpidos, deprimidos, feminilizados, vazios, idiotas e arrogantes que votam no PSOL e morrem de medo de se tornar adultos. Uma legião de falsos graduados sem possibilidade de emprego, endividados com o FIES, caminhando para a meia idade, morando com os pais e frequentando a marcha da maconha porque precisam urgentemente legalizar seu suicídio (ERTHAL, 2019).

A baixa qualidade e descontinuidade das Políticas Públicas de Educação se deve à falta de empenho dos governantes que vem deste do nosso descobrimento (FORMIGA, 2016).

O Brasil, diferentemente de países que solucionaram problemas essenciais da educação, optou por soluções burocráticas, inócuas, e legislação educacional prolixa e inflacionária (há cerca de 80 mil leis e instrumentos legais que regem a educação nacional, nos 3 níveis) (FORMIGA, 2016).

A improvisação e distanciamento da realidade na elaboração das políticas públicas do setor, quase sempre, por decretos-leis, sacrificam a “racionalidade”, a substância e a exequibilidade operacional das propostas (FORMIGA, 2016).

Frequentemente, a sociedade brasileira como um todo, famílias, pais, professores e alunos) negligenciam-se da discussão qualificada e abstraem-se do indispensável comprometimento do processo educacional (FORMIGA, 2016).

Em adição, as políticas e planos praticados são, em geral, atrelados a mandatos majoritários do poder executivo, ou seja, entra um governo sai outro e tudo muda, mas não se dá continuidade há nada apenas se gasta dinheiro. Erra-se, assim, na formulação e execução pela falta ou baixa eficácia de um sistema de acompanhamento, avaliação e responsabilização financeira compatíveis aos resultados quantitativos e qualitativos esperados, necessários (FORMIGA, 2016).

Constituição de 1988 representa um avanço na conceituação da responsabilidade do Estado com a educação e a cultura, todavia, seus instrumentos principais: o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acumulam e repetem equívocos de elaboração, supervisão e execução. Não conseguem, até agora, solucionar satisfatoriamente os problemas crônicos e seculares do setor (FORMIGA, 2016).

2.2 Como outros países superaram a baixa qualidade, da educação e atingiram altos níveis de qualidade educacional se transformando em modelos de qualidade e excelência educacional

Chega, portanto, ao cerne da questão de como outras nações atingiram a excelência educacional, e aí extraíndo-se o fator econômico que facilmente responderia o problema proposto.

Essas nações têm em comum uma população que têm apreço pela educação que vem em primeiro lugar, o que é um a questão o cultural, o que infelizmente não foi trabalhado como se deveria, desde o núcleo familiar até o meio social aqui em terras nacionais.

Segundo estudos, repassa-se a seguir exemplos de culturas diferente da brasileira, veja que se pode aqui inclusive e analogicamente mudar e título do artigo, onde lese-se países, leia-se cultura social:

Em Cingapura o aprendizado deve estar ligado à realidade do dia a dia, para que isso melhore a experiência não apenas em Ciências, mas em outras áreas. Em Cingapura os diretores mudam de escola a cada seis ou oito anos, também há uma grande ênfase na colaboração e o modo de trabalho dos professores também é diferente. Quando o professor começa a dar aulas, o mais comum era ser acompanhado por um mentor mais experiente, os professores trabalham em equipe, crescem juntos, pesquisam juntos, trabalham juntos. Mas, a principal colaboração para o sucesso de Cingapura talvez venha dos pais dos estudantes. O sistema é competitivo, e um exame ao fim do primário influencia se a criança conseguirá uma vaga na escola que pretende frequentar na próxima etapa (BBC, 2016).

No ensino médio, os estudantes têm um currículo acadêmico "expresso" e outro normal, que os leva a obter um diploma técnico ou vocacional. Os pais levam os filhos para uma hora de aula adicional para que eles ganhem uma confiança extra (BBC, 2016).

O Chile é outro caso de sucesso na educação, que pode ser atribuído às políticas públicas diferenciadas, com ações como valorizar a função do professor, o Estado descentraliza a gestão educacional e concede autonomia local, embora mantenha o controle do sistema. Estado não interfere na Educação, o governo chileno não tem um papel dentro da sala de aula nem direciona tudo o que acontece dentro da escola, mas construiu uma legislação para ter controle sobre tudo. Em vez de escolas públicas como única alternativa para os mais pobres, cheques para que as famílias possam matricular as crianças em escolas privadas: essa é a base do sistema chileno. As universidades públicas chilenas, em vez de serem gratuitas, cobram mensalidades.

Em todos os países em que a educação deu certo se constata altos índices de notas no PISA se observa basicamente que estes países investiram no professor tornando a carreira de professor mais atraente desde a formação, aumento e pagamento de altos salários investindo no plano de carreiras e na qualidade profissional para o trabalho, reciclagem destes docentes, diminuíram as desigualdades dentro de sala de aula entre alunos, quer seja sociais de pobreza ou de imigração, optaram por ensino exclusivamente público, ensinaram os alunos a pensarem como cientistas, a escola tem pouco conteúdo ensina poucas coisas mas com profundidade, melhoraram e investiram no ensino pré-escolar. Pouca destas coisas o Brasil fez.

CONCLUSÃO

Levando-se em conta o que foi observado pode-se afirmar que a educação nunca foi levada num grau de seriedade a que se merece no Brasil desde o seu descobrimento até os dias atuais, a educação verdadeiramente nunca foi o foco nem a pauta, talvez a pauta sim o que diverge são os objetivos dos governantes, pelo menos. A educação é tratada como um problema e não como a solução para um país melhor.

Desde sua colonização, monarquia e a república, vagueia entre interesses econômicos, reformas políticas equivocadas e ideologias impostas inconsistentemente, resultando até 1930 em um desastroso resultado, quando surge neste período o que vem a ser um sinal de maior preocupação com os assuntos educacionais, que foi o Ministério da Educação, trazendo em seu bojo o viés rígido da ideologia Militar do período, alcançou avanços e melhorias, sobretudo no ensino primário, e médio, mais discreto no ensino superior.

Teve na Constituição de 1934, com amplo texto descritivo sua institucionalização por responsabilidade da União e a torna obrigatório o ensino primário.

Período pós constituição seguido por reformas de avanços significativos até culminar em 1961 com a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na busca de soluções e melhorias pautadas em diretrizes específicas para o avanço da educação no Brasil, uma Nação buscando compreender o papel da educação que insistia em permanecer inalterada no sentido de favorecer os mais favorecidos e sendo ineficaz ao sucesso dos menos favorecidos, sempre foi levada a reboque com planos e reformas imediatistas visando soluções milagrosas a curto prazo, para tapar buracos, feitas às pressas para solucionar problemas crônicos.

Não diferentes nas décadas de 70/80/90 marcadas também por reformas, só que agora com interesses internacionais, a política neoliberal, compreendida em educação pelos critérios do capital, isto é, mercantilizar o processo educativo para produzir mão de obra barata sem especificidade, tecnólogos e mão de obra rasa para solucionar problemas a curto prazo.

Mesmo em 1996, quando instaurada a LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, juntamente com o PNE Plano Nacional de Educação, houve alguma melhoria substancial, na ocasião tais documentos, visto como marco revolucionário para Educação para uns e falho para outros por ignorar pesquisas e estudos realizados pela classe de educadores e demais teóricos comprometidos com medidas que compreendem a mudança Qualitativa da Educação em detrimento de assumir não mais um papel com função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado, dando assim largada, com suas metas quantitativas em prazo definido, a um período de degradação em relação ao investimento e ao reconhecimento social da Educação.

É neste cenário que se aponta os principais problemas da Educação hoje no Brasil. Não se pensando em se gerar uma população pensante, se produzir uma geração de cientistas, em tecnologia de ponta de vanguarda, em se ter indústrias bons empregos com salário consistentes que empregue pessoas pensantes e cientistas e pesquisador. Trazendo embutido e aprovado pela

sociedade (família) que assimilou direitinho os interesses da classe dominante e geração pós geração perpetuou-se uma mentalidade oposicionista aos países (culturas) acima mencionados.

Pode se, portanto concluir que a posição do Brasil no mundo permanecerá ainda por mais algum tempo com sua qualidade comprometida se seguir nesta mentalidade e não se investir em educação de qualidade, se o intuito não for de se formar indivíduos pensantes, pesquisadores, mão de obra de especializada etc. e assim também ter empregos e ou empresas etc. de qualidade e melhorar a qualidade de vida e a posição do país no mundo.

Para o Brasil alcançar o patamar de primeiro mundo deve investir nos três pilares da educação: formação e carreira do professor, ensino de qualidade com projeto pedagógico contemporâneo e de qualidade com liberdade para a escola e o professor atuar, comprometimento sérios dos políticos e governantes onde a educação seja a pauta de prioridade máxima do governo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rodrigo. **A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização.** 2018. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>>. Acesso em 22 de julho, 2019.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no BRASIL: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996.** 96 fls. Monografia (Especialista em Metodologia do Ensino Superior) Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium Lins - SP 2009

ALMEIDA, Jane Soares de. As professoras no século XX: as mulheres como educadoras da infância. **In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,** "Educação Escolar em Perspectiva Histórica. 2004.

BARROSO, Luís Roberto. Ética e jeitinho brasileiro: porque a gente é assim. **In: Palestra proferida na Brazil Conference.** Harvard University. 2017.

BRANCO, Leo. **Ilhas de excelência apontam caminho para educação no Brasil. O Brasil colhe resultados frustrantes na educação, mas tem ilhas de excelência. É preciso aprender com elas, mostrou o EXAME Fórum Educação.** 2015. Disponível em <https://exame.abril.com.br/revista-exame/ilhas-de-excelencia->

[apontam-caminho-para-educacao-no-brasil/](#). Acesso em 13 de dezembro de 2018.

BOASQUIVES, Mery Alves. **Capital Humano: Benefício x Resultados**. 59 fls. 2011. Monografia (Especialização em Recursos Humanos) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

BORGES, Gilberto André. **Trajatória da educação no Brasil**. Florianópolis: E-book, 2005.

BBC. **O que os países ricos estão fazendo para melhorar a educação?** 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150116_ocde_educacao_lab>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

BBC. **Os segredos de Cingapura, apontado como o país com a melhor educação do mundo**. 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38220311>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

CARDOSO, Raquel. **Luta contra o Estigma**. Fundação Getúlio Vargas Tópico: CPS 06/02/2010 -Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/clippings/mc319.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

COUGHLAN, Sean. **Como o Canadá se tornou uma superpotência em educação**. 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40816777>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

COSTA, FTP et al. **A história da profissão docente: Imagens e autoimagens**. **Revista Realize**. Editora Realize, 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Reformas da instrução pública. 500 anos de educação no Brasil**, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Escola e a República**. 1989.

DE CAMPOS, José Carlos Peixoto. **Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas**. 457 fls. 2010 Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

DE OLINDA, Sílvia Rita Magalhães. **A educação no Brasil no período colonial: Um olhar sobre as origens para compreender o presente**. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. 2003

DOS SANTOS, José Douglas Alves; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas**. 2012. **In**. IX Seminário Nacional de Estudos e

Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. 2012, Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

FORMIGA, Marcos. Algumas causas da falta de qualidade da educação do BRASIL. (muitos) erros e (poucos) acertos da educação nacional. **Revista NORDESTE** novembro, 2016.p.55-61.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GOMES, Andréia de Fátima Araújo et al. A complexidade do professor e sua desvalorização na contemporaneidade. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 13, n. 2, 2015.

Indicadores da OCDE- Educação e competências em meio à crise - Educação em Revista 2013. Disponível em:www.oecd.org/edu/eag-2013-sum-pt.pdf

IDOETA, Paula Adamo. **Como a Polônia virou uma potência em educação em apenas 20 anos - e o que o Brasil pode aprender com isso**. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50787081>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires. Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX. **In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da Anpuh/Se O Cinquentenário do Golpe de 64**, Aracaju, outubro, 2014.

PEZZONI, Carolina. Como Portugal elevou sua educação às melhores do mundo: Pouco dinheiro, muito empenho. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45806314>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). UNESP. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento**. Pró reitoria de graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 71-84, 2010.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação Brasileira: 1930/1973**. Petropolis, Editora Vozes, 1978.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 4, p. 15-30, 1993.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20ª ed Campinas SP. Autores Associados, 2001.

SOUZA, Michel Aires de. Por que o Brasil possui um dos piores índices de educação do mundo? 2013. Disponível em:<<https://filosofonet.wordpress.com/2013/01/09/por-que-o-brasil-tem-um-dos-piores-indices-de-educacao-no-mundo/>>. Acesso em 11 de dezembro de 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, 2008.

SOARES, Delmiro. **A baixa qualidade da educação no Brasil: quais fatores determinantes que interferem neste problema? qual podemos priorizar para uma ação efetiva?** 76 fls. 2014. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade do Rio Grand e do Sul, Porot Alegre, RS, 2014.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO

Marilene das Dores Araújo da Silva¹⁵

Ângela Cristina Pereira Rezende¹⁶

Adriana Gonçalves Lana Cunha¹⁷

Simone Carrijo Batista¹⁸

RESUMO

Este artigo trouxe como objetivo conhecer como é o processo para a alfabetização de alunos surdos na escola regular de ensino. Apresentou como problema: de que maneira se dá a alfabetização de alunos surdos, em Língua Portuguesa, na escola de ensino regular? Em uma pesquisa de cunho bibliográfico, qualitativa e descritiva, o estudo realizou-se por haver um crescente número de crianças surdas na escola de ensino regular e com isso, surgiu a preocupação de entender como trabalhar com esses alunos em um ambiente em que todos são ouvintes da língua materna e o aluno surdo não comunga com a mesma língua materna, tendo que ser alfabetizado em uma língua que não é a sua originalmente. O resultado apresentado neste estudo compreendeu-se que a alfabetização e o letramento precisam ter metodologia diferenciada para que se tenha o sucesso esperado no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, que precisa estar alfabetizado na sua língua principal, LIBRAS, posteriormente ser alfabetizado na Língua Portuguesa que é sua segunda língua, pois se a criança estiver primeiramente, em processo de alfabetização em sua língua original, terá mais sucesso na relação de significação sua realidade.

Palavras-chave: Alfabetização. LIBRAS. Aluno. Surdo.

ABSTRACT

The objective of this article was to know how the process for deaf students' literacy is in regular schools. He presented as a problem: how is the literacy of deaf students, in Portuguese, in the regular school? In a bibliographical, qualitative and descriptive research, the study was carried out because there is a

¹⁵Graduação: Licenciatura Plena de Letras - UNIVAG.

¹⁶ Graduação: Licenciatura Plena em Geografia e Pedagogia. UFG- Universidade Federal de Goiás.

¹⁷Graduação: Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT- Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação: Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Nível de Especialização em Libras e Educação Inclusiva.

¹⁸Graduação: Licenciatura em Pedagogia - UNEMAT. Pós-graduação: Literatura Infantil e Infanto- juvenil - UNEMAT.

growing number of deaf children in regular schools and with that, there was a concern to understand how to work with these students in an environment where everyone is mother tongue listeners and deaf students do not share the same mother tongue, having to be literate in a language that is not theirs originally. The result presented in this study was understood that literacy and literacy need to have a different methodology in order to have the expected success in the teaching-learning process of the deaf student, who needs to be literate in their main language, LIBRAS, later to be literate in Portuguese language, which is their second language, because if the child is first in the literacy process in their original language, they will be more successful in the relation of meaning to their reality.

Keywords: Literacy. POUNDS. Student. Deaf.

1. INTRODUÇÃO

Em um passado não muito distante, os alunos surdos tinham seus direitos cerceados e eram impedidos de se tornarem cidadãos plenos de seus direitos, sendo cercadas de muitas controvérsias, arbitrariedades e discussões. A história mostra que as pessoas com qualquer tipo de deficiência no século XII, principalmente nas escolas, não tinham vez e sequer ouviam falar que haveria essa possibilidade de estudar. Eram envoltos em preconceitos e separação da sociedade.

Agora, nos dias atuais, a inclusão dessas pessoas, inclusive dos surdos no ensino regular, é uma realidade, dando oportunidade aos educadores, diretores, equipe pedagógica e demais funcionários de corrigir esse erro que perdurou por muitos anos.

A alfabetização de pessoas surdas, ou seja, a inclusão é um processo que precisa ser dinâmico e gradual, pois necessita se adaptar às diferenças de cada criança ou adulto, cuja prioridade é a construção de uma linguagem adequada e a aprendizagem de conteúdos que sejam regulares, priorizando a escrita e leitura, sempre sob a mediação do professor.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o aluno surdo tenha, pelo menos, o domínio básico da LIBRAS, uma vez que, esta é a sua primeira língua, para depois iniciar a aprendizagem da segunda língua, que é a Língua Portuguesa.

Esse trabalho tem como objetivo principal conhecer como é o processo para a alfabetização de alunos surdos na escola regular de ensino. Tendo como objetivos específicos esclarecer como se dá esse processo de alfabetização; entender a importância da inclusão desses alunos no ensino regular, junto aos outros alunos ouvintes; analisar possíveis problemas que possam surgir dessa interação aluno surdo x professora ouvinte.

O trabalho pretende responder à seguinte problemática: de que maneira se dá a alfabetização de alunos surdos, em Língua Portuguesa, na escola regular, sendo que esta é sua segunda língua? Como metodologia de pesquisa, será utilizada a pesquisa bibliográfica através do aporte teórico que contará com a ajuda de Gil (2002), Beyer (2006), Soares (2003), Quadros (1997), entre outros não menos importantes.

2. O PROCESSO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO

Aprender a ler e escrever requer o uso da linguagem de forma consciente, formal, deliberada e descontextualizada. É evidente que, atualmente, aprender a ler e escrever são condições necessárias para o avanço e o desenvolvimento de uma pessoa integral como membro de uma sociedade. Quando os pais ou irmãos cantam canções de ninar ou contam histórias, a criança na primeira infância começa a associar a leitura e a escrita ao vínculo afetivo. Nessas primeiras experiências, o processo de alfabetização começa. O uso da linguagem escrita implica a habilidade de aprender coisas novas por meio da leitura e a habilidade de colocar nossos pensamentos por escrito. A alfabetização é um dos pilares que sustentam uma educação integral e de qualidade, visto que é um longo, árduo e complexo processar.

Conforme discorre Lacerda (2008, p. 71), que “a língua de sinais é concebida como a linguagem principal para os surdos e como um veículo adequado para o desenvolvimento de seu pensamento e comunicação. Assim como coloca Bouvet (2010) os surdos devem ter acesso [...] a "uma alfabetização que permita uma comunicação completa e eficaz para seu desenvolvimento" (BOUVET, 2010, p. 76).

Assim, obterão condições em poder conviver integralmente em uma sociedade, seja como ouvinte, desde a tradução de sua língua, sua compreensão por todos, como é usual em outras línguas e dialetos. Dessa forma, com o mesmo pensamento Moura (2016), quando ele coloca: “os surdos pertencem a um grupo minoritário que sofre uma restrição que deve ser totalmente compreendida” (MOURA, 2016, p. 52).

No decorrer da história da humanidade, os surdos foram marginalizados em suas comunidades, considerados seres diferentes, como discorre Sasaki (2007, p. 16), “passaram por exclusão social por serem considerados anormais, pareciam não pertencer a sociedade”. No entanto, após muitas lutas e inserção e reconhecimento das Línguas de Sinais, proporcionaram aos surdos sua inclusão social.

Com a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), proporcionou inclusão nas políticas públicas resguardando a comunidade surda no Brasil. Passou a ser desenvolvido nos últimos anos amparado pela Constituição Federal de 88, um processo de inclusão dos surdos na comunidade, no que se refere ao direito à educação, respeitado pelos artigos 205, 206 e 208, com a expectativa de que ocupem funções em mercado de trabalho e adquiram emancipação econômica e social, tornando-se protagonistas de suas próprias vidas, exercendo a cidadania plena. Dessa forma, as políticas públicas no país buscam a inclusão dos surdos por meio da educação especial.

Sobre a educação especial, Moura (2016) coloca que veio para a rede regular de ensino, como educação diversa, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394 / 96), contribuindo junto aos alunos com deficiência, inclusive alunos com surdez. Passando assim, a rede pública de ensino tem a obrigação de acolher os alunos, gerir a convivência com os demais alunos, promover a socialização, o que apresenta e permite oportunidades iguais de ensino e aprendizagem e desenvolvimento.

[...] Essa mesma forma de olhar / conceber o surdo pode ser observada até mesmo em muitos dos discursos que levam em consideração a existência da língua de sinais. Embora esses discursos sejam constituídos por enunciados que sustentam que as línguas de sinais são as primeiras línguas das comunidades surdas e que por isso é necessário garantir uma educação bilíngue para os alunos surdos; o que se observa na prática, em muitos casos, é uma subordinação (e até mesmo uma submissão) das línguas de sinais às línguas orais majoritárias do país (MACHADO, 2016, p. 89).

Segundo o autor, isso ocorre quando os processos educacionais voltados para alunos surdos não levam em consideração a materialidade visual e espacial que constitui as línguas de sinais e a relação intrínseca que existe entre a língua e a (s) cultura (s). Nesse sentido, é introduzida a perspectiva visual do surdo, que permeia suas culturas, dá forma a suas produções materiais e intangíveis, e que deve ser proporcionada pelos educadores, que muitas vezes o fazem pensando a partir da lógica auditiva, em ambos os locutores de um oral. língua.

Para Lacerda (2008, p. 68), secundariamente as políticas públicas voltadas aos alunos surdos, visam proporcionar o pleno desenvolvimento de suas habilidades, porém, existem várias «limitações», evidenciando que "esses meninos, ao finalizarem o ensino fundamental, não sabem ler e escrever de forma satisfatória "; também no que se refere ao desenvolvimento das capacidades desses alunos, visto que não conseguem “um domínio adequado do conteúdo acadêmico.

É percebido muitas vezes, que grande parte dos alunos surdos não possuem o domínio completo da língua portuguesa, exigindo deles sacrifício,

paciência e esforço para supervisionar, compreender e assimilar o conteúdo, mesmo com a presença da outra parte. Desde então, segundo Marchesi (2015) “[...] os surdos são participantes de programas educacionais voltados para a audição e elaborados por ouvintes [...] s” (MARCHESI, 2015, p. 49).

A persistência dessas situações poderia caracterizar a exclusão do aluno surdo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades, como informa Machado (2016, p. [...] 40): “mesmo diante de uma exigência gerada pela atual política educacional, muitos alunos surdos estão fora da escola.”

Nessas observações podem ser questionadas a presença do aluno surdo na rede regular de ensino a fim de desenvolver as habilidades do leitor e do escritor que forneçam as bases necessárias para que o aluno surdo pense em um projeto de vida, que teve como foco a sua formação como surdo acompanhantes, com construção de sua identidade, respeitando sua cultura e língua.

2.1. Alfabetização e o letramento com metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo

Na atualidade está-se desenvolvendo um novo modo de interagir na perspectiva inclusiva, colocando os alunos chamados de normais e outros com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em um mesmo ambiente escolar. Dessa forma, promove-se a chamada educação inclusiva como vemos na fala de Beyer (2006):

[...] A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escola, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que dilate frente às diferenças dos alunos. (BEYER, 2006, p. 73).

A inclusão das crianças surdas no ensino regular tem um gradativo processo, na garantia de seus direitos e no reconhecimento de sua cultura na sua comunidade. Como legislação inicial, tem-se a Lei nº 10.436/02 que estipulou a LIBRAS, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais, em que reconhece como modo legal de linguagem e comunicação, dando à criança surda o direito de ser educada e alfabetizada. A comunidade surda iniciou uma luta por uma aprendizagem que fosse eficaz em suas necessidades, linguísticas, culturais e sociais, dando a eles a oportunidade de interagir e ficar em condição de igualdade conforme os ouvintes.

Dentro desse processo de inclusão, nos meados do século XXI, houve muitas lutas no campo social, no político e educacionais, resultando em análises e reflexões dentro do âmbito educacional nas áreas de linguagens nos pressupostos da alfabetização e da inclusão para que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) fosse efetivada, uma vez que, se preconizava que o processo de Ensino Especial fosse ofertado, preferencialmente, na rede pública e regular de ensino.

Dentro dessas perspectivas são levadas em conta que o pensamento sobre as necessidades de educação especial, ao longo de meio século, não fora desenvolvido ao mesmo tempo em todos os países e não demonstram o mesmo estágio de evolução das diversas sociedades

Essas perspectivas foram produzidas por Peter Clough (2000):

[...] O legado psico-médico, que predominou na década de 50, vê o indivíduo como tendo de algum modo um déficit e por sua vez defende a necessidade de uma educação especial para aqueles indivíduos;
A resposta sociológica, com predominância na década de 60, representou a crítica ao legado psico-médico, e defendeu uma construção social de necessidades educativas especiais;
As Abordagens Curriculares, na década de 70, tem o objetivo de enfatizar o papel do currículo como solução para os problemas educacionais.
As Estratégias de melhoria da escola, que predominou na década de 80, enfatizou a importância e organização sistêmica detalhada na busca de educar.

Por volta de 1960, os familiares dos deficientes auditivos se organizaram para iniciar as primeiras críticas à segregação que era imposta as eles. Começaram a defender a normatização para que sua integração à escola fosse efetivada. De acordo com Sassaki (2005):

[...] A fase de integração pode ser entendida como processo em que as pessoas com deficiência buscavam formas de se adaptar à sociedade como esta se encontrava e à escola nos seus modelos pré-estabelecidos (metodologia de trabalho, modelos avaliativos, atividade homogeneizadoras na maioria das práticas pedagógicas) sem que houvesse uma preocupação mais enfática com mudanças nesses setores (SASSAKI, 2005, p. 55).

Após esse pequeno resumo, é possível afirmar que a inclusão tornou-se um fato e que a busca é maior ainda de um ensino de qualidade para todas as pessoas surdas e ouvintes.

O Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 diz que é de competência das unidades de ensino regular dar, aos educandos com deficiência, o livre acesso à educação igualitária e de qualidade, professores especialistas, métodos e currículos, recursos e técnicas educativas para que atendam às suas necessidades e que haja educação para o trabalho para que sejam integrados na sociedade em pé de igualdade.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial contemplam o seguinte texto:

[...] Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2001, p. 11)

Ainda conforme o Ministério da Educação:

[...] Inclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de seus alunos, inclusive dos surdos. (BRASIL, 2006, p. 14)

Não é possível transmitir nenhum saber sem a linguagem, é no diálogo sobre a educação de alunos surdos, que a escola precisa requerer sua ampliação linguística, visto que, há uma ausência sentida na aprendizagem da LIBRAS, tornando-se uma barreira à sua evolução. Sem ela, a alfabetização desses alunos, se tornam impossíveis, pois tanto professor, quanto aluno, precisam conhecer e dominar essa linguagem.

O aluno surdo precisa conhecer a língua de sinais, que é a linguagem principal de seu aprendizado, para entrar no mundo da alfabetização e do letramento em Língua Portuguesa.

Soares (2003), diz que, no Brasil, a definição de alfabetização e Letramento se unem e se completam e a discussão dos dois conceitos sempre caminham juntos. Ferreiro e Teberosky (1996), também concordam que não se pode separar esse processo, pois o processo da escrita se dá ao mesmo tempo pela alfabetização e pela habilidade de ler e escrever e entender que é o letramento. Conforme Soares (2003):

[...] no Brasil, os significados de alfabetização e letramento se juntam e se confundem e a discussão do letramento aparece sempre misturada no conceito de alfabetização (SOARES, 2003, p. 54)

Conforme Ferreiro e Teberosky (1986),

[...] não podemos separar os dois processos, pois de início o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio da alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita que é o letramento (FERREIRO E TEBEROSKY, 2003, p. 34).

Soares (2003) sempre defendeu que os dois conceitos precisam ter um equilíbrio, é preciso que a escola assegure a alfabetização e o letramento

cotidianamente. É imprescindível diferenciá-los e aproximá-los ao mesmo tempo. É importante ter essa distinção:

[...] Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização. (SOARES, 2003, p. 56).

Portanto, a alfabetização e o letramento precisam ter metodologia diferenciada para que se tenha o sucesso esperado no processo de ensino-aprendizagem. Portanto o aluno surdo precisa estar alfabetizado na sua língua principal, LIBRAS, para depois, na Língua Portuguesa que é sua segunda língua. Quadros (1997) dizem que, se a criança está, primeiramente, em processo de alfabetização em sua língua original, terá mais sucesso na relação de significação em relação ao mundo que a cerca.

Ainda contemplam que, quem souber ler e escrever é alfabetizado e o que usa este conhecimento e coloca em prática na comunicação social, é considerado letrado.

Dessa forma, acredita-se que dar oportunidade ao surdo de aprender, com uma ação educativa de qualidade, na escola é imprescindível que a utilização da sua primeira linguagem, a LIBRAS, esteja nesse processo.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico. O referencial teórico que deu suporte a este projeto está baseado na legislação pertinente ao assunto e a autores renomados. O projeto dará suporte ao trabalho de conclusão de curso que, ao longo dos meses subsequentes, irá se formar.

O presente trabalho não vem apenas mostrar o caminho na alfabetização de surdos, mas pretende trazer uma proposta de reflexão sobre os princípios que permeiam a educação inclusiva dos surdos. É de suma importância o

conhecimento do modo de alfabetizar o educando que tem essa deficiência e ainda tem uma primeira língua, precisando aprender uma segunda.

De acordo com Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa tem como vantagem permitir que o investigador tenha uma maior cobertura, dos fenômenos, muito mais amplas, do que se poderia ter com a pesquisa direta (*idem*, p. 45). A sua finalidade é colocar os pesquisadores diretamente relacionados às pesquisas que já tem produção e registro sobre o tema abordado. Essas vantagens demonstram o compromisso qualitativo da pesquisa, isto é, torna-se mais confiável e de maior qualidade.

Para Köche (1997, p. 122) a pesquisa bibliográfica tem várias finalidades:

a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

A pesquisa pode ser feita em várias etapas diferentes. Gil (2002, p. 60) diz:

[...] qualquer tentativa de apresentar um modelo para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica deverá ser entendida como arbitrária. Tanto é que os modelos apresentados pelos diversos autores diferem significativamente entre si.

Portanto, o modelo de pesquisa adotado está de acordo com os critérios estabelecidos pela pesquisadora para a obtenção de conceitos que poderá ser usado em um futuro projeto de pesquisa de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho caracterizamos o que nos propomos a chamar de visualidade do surdo, tema recorrente e comum na literatura sobre surdos.

Mostramos que nos diferentes discursos, assim como nas próprias práticas educativas, existem formas distintas de conceituar essa visualidade: a alfabetização e o letramento, que necessitam que os alunos surdos tenham sua própria metodologia diferenciada, para que obtenha resultados precisos de aprendizagem e reconhecimento da importância do ensino-aprendizagem. Portanto o aluno surdo precisa estar alfabetizado na sua língua principal, LIBRAS, para depois, na Língua Portuguesa que é sua segunda língua; em oposição a uma concepção muito poderosa, que é científica e política, na medida em que centra o argumento da visualidade dos surdos nas características da materialidade das línguas de sinais, nos modos de dizer de seus falantes e nos efeitos diretos desta.

REFERÊNCIAS

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOUVET, C. A. **Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença?** Objeto de Aprendizagem Incluir - UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2010.

BRASIL, **Congresso nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. **A Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acessado em 23 de junho. 2017.

CLOUGH, Peter. **Teorias da Educação Inclusiva**. Guia do Estudante. Londres, Sage / Paul Chapman Publishing, 2000. Disponível em www.wikipedia.org_inclusiva Acesso em 19 fev. de 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Disponível em: www.googlebooks.com.br Acesso em: 19 fev. de 2019.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

KÖCHE, J. C. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Paulo: EDUFSCar, 2008.

MACHADO, cp **integração e inclusão na escola regular: um surdo ao olhar do ex-aluno. Estudos de surdos i**. Organização de Shana Muller. Petrópolis: Blue Macaw, 2006. p. 38-75. 324 p.2016.

MARCHESI, V. **Educação de Surdos: Um Relato da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e a Conferência de Milão em 1880. Estudos de Surdos i**. Organização de Shana Muller. Petrópolis: Blue Macaw. p. 14-37. 324 p, 2015.

MOURA JR. **Inclusão do aluno surdo no ensino médio**. Espírito Santo, 2013. Tese (Mestrado em educação inclusiva) - Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Educacional, 2016.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, inserção RC. **Construção de uma sociedade para todos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

UNESCO (WCEFA). **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1994.

ARTE TERAPIA COMO ALIADA AO TRATAMENTO DA DISLEXIA

Cristiany das Graças Souza¹⁹

Ana Cirlene Ferreira²⁰

Josiane Moraes de Magalhães²¹

Ildefrancis dos Santos Silva²²

RESUMO

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem irreversível que traz dificuldades no campo cognitivo, especialmente na leitura e na escrita, gerando uma série de dificuldades como perda de autoestima e até mesmo problemas de relacionamentos. A dislexia não pode e não deve ser encarada como uma impossibilidade ao aprendizado, sendo necessário encontrar estratégias para que a criança aprenda com mais eficiência, descubra suas habilidades, contornando seus problemas e assim, elevando sua autoestima. A arteterapia pode ser uma alternativa para atingir esses objetivos, fazendo a criança se sentir mais confiante e segura, além de não abrir mão de seus sonhos por não se sentir capaz, ajudando no desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Palavras-chave: Arteterapia. Cognitivo. Dislexia.

ABSTRACT

Dyslexia is an irreversible learning disorder that brings difficulties in the cognitive field, especially in reading and writing, generating a series of difficulties such as loss of self-esteem and even relationship problems. Dyslexia cannot and should not be seen as an impossibility for learning, and it is necessary to find strategies for the child to learn more efficiently, discover their abilities, bypassing their problems and thus increasing their self-esteem. Art therapy can be an alternative to achieve these goals, making the child feel more confident and secure, in addition to not giving up their dreams for not feeling capable, helping in the cognitive development of these children.

¹⁹ Graduação: Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduação: Educação Infantil - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: souzacristiany@gmail.com

²⁰Graduação: Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-graduação: Interdisciplinaridade na Educação Básica - Instituto Cuiabano de Educação (ICE). E-mail: acirlenef@gmail.com

²¹Graduação: Licenciatura em Pedagogia - Centro Universitário Cândido Rondon. Pós-graduação: Educação Infantil com Ênfase em Educação Especial - Faculdade de Educação de Tangará da Serra. E-mail: prof.josimagal@gmail.com

²² Graduação: Pedagogia - Faculdade Invest de Ciência Tecnologia. E-mail: francissss16@gmail.com

Keywords: Arttherapy. Cognitive. Dyslexia.

1. INTRODUÇÃO

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que atinge principalmente o campo da leitura e escrita, mas pode afetar também a percepção dos sons da fala, a percepção das dimensões (distância, espaços, tamanhos e valores) a distinção entre esquerda e direita, a realização de operações aritméticas (discalculia) além do funcionamento da memória de curta duração.

É uma condição genética irreversível e se faz importante lembrar que o dislético não apresenta deficiências intelectuais ou sensoriais, portanto a dislexia não deve ser tratada como doença e sim como uma formação diferenciada do encéfalo, que apresenta problemas na aprendizagem pela dificuldade em decodificar os códigos que lhe são enviados durante o estudo.

As dificuldades podem ser minimizadas ao se fazer uso de métodos pedagógicos alternativos, que se adaptam à necessidade da criança. O diagnóstico preciso é feito geralmente após a alfabetização da criança, pois depois dessa fase é que pode-se perceber efetivos problemas na leitura e escrita. Vale ressaltar que nem todas as crianças que apresentam lentidão no aprendizado invertem letras ou não são fluentes na leitura sejam disléticos, afinal, esses problemas podem ser revertidos.

O ideal, segundo Robert Frank (2003) é que se espere que a criança chegue até a terceira série para que se efetive o diagnóstico, já que aos seis e sete anos muitas crianças invertem letras e palavras ao ler e/ou escrever, mas se isso permanece até os oito ou nove anos de idade, pode ser indício de algo mais sério.

Com o avanço da tecnologia científica, os pesquisadores passaram a aplicar o PET Scan (tomografia por emissão de prótons), IRM (imagem por ressonância magnética) e tomografias computadorizadas para investigação de distúrbios de aprendizagem. Descobriu-se que os leitores com dislexia

apresentavam atividade reduzida no giro angular – uma área do cérebro que liga o córtex visual com áreas da linguagem.

Não existe prescrição medicamentosa, mas sim alternativas pedagógicas juntamente com um atendimento especializado. O estímulo visual e o estímulo advindo dos pais são essenciais nesse processo. Dependendo do tipo da dificuldade da criança, ela pode precisar da ajuda de um psicopedagogo, psicólogo ou fonoaudiólogo, mas esse tratamento não ocorre apenas a nível clínico, deve haver estímulo contínuo dos pais e professores.

Uma criança disléxica pode levar muito tempo para realizar uma tarefa simples e isso pode deixá-la frustrada e com raiva ao perceber que perde a oportunidade de realizar outras tarefas porque apenas uma já lhe toma muito tempo. Mas, a maioria dos disléxicos possui inteligência igual ou superior à média. O que acontece com o disléxico é que enquanto seu cérebro processa uma informação, sua capacidade de ler ou falar pode ficar vagarosa. Essas crianças não devem ser solicitadas a realizar grande número de tarefas ao mesmo tempo.

No Brasil ainda há uma grande desinformação sobre a dislexia e despreparo por parte das escolas para lidar com esses alunos, além da falta de ciência de que seu baixo rendimento está associado a um distúrbio neurológico. As escolas precisam ter em seu quadro de efetivos, professores qualificados, conhecedores da fonologia aplicada à alfabetização.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os portadores da dislexia não precisam de um método diferenciado de ensino, mas sim de procedimentos adequados às suas necessidades específicas, o que demanda uma sensibilidade mais apurada por parte dos professores. Deve-se oferecer todos os meios e oportunidades existentes para que o aluno disléxico possa aprender, como por exemplo: abordagens visuais e multissensoriais, indutivas e sempre partindo daquilo que ele já é conhecedor.

Ter um grau de aprendizado mais lento, não significa inferior. Um disléxico pode aprender muito caso seja bem ensinado.

Condições favoráveis ao aprendizado devem ser estabelecidas, bem como conhecer a competência de cada aluno, e assim, poder facilitar a vida das crianças que sofrem com esse transtorno, incrementando sua autoestima, trabalhando os pontos fracos e valorizando seus pontos fortes.

O professor, ao trabalhar com um aluno disléxico, precisa prestigiar a habilidade de perceber os sons diferentes e semelhantes. Quando a criança for escrever, ela deve pensar a palavra e seus fonemas. O professor deve-se abrir para o processo de aprendizagem, sair do programa fechado de ensino.

Jaime Zorzi não aconselha que os disléxicos sejam tratados como estudantes diferentes em um processo de inclusão. É importante salientar que os transtornos de aprendizagem não se extinguem ou desaparecem com o tempo. As pessoas que sofrem com esses transtornos podem melhorar a maneira de lidar com eles.

[...] Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas de condutas e autorregulação, percepção e interação social, mas que não constituem por si próprias, dificuldade de aprendizagem. Ainda que a real dificuldade de aprendizagem ocorra concomitantemente com outras condições incapacitantes ou com influências extrínsecas, ela não resulta dessas condições ou influências (PORTO apud GARCIA, 2005, p. 58).

A arteterapia pode ser um processo extremamente enriquecedor desde que o terapeuta possua um vasto conhecimento sobre as mais variadas possibilidades artísticas. Terapias expressivas, teatro terapia, arte terapia, psicodrama, etc., promovem a autoestima das crianças disléxicas, ajudando no desenvolvimento artístico dessas crianças.

A arteterapia se apresenta como uma forma lúdica em que a criança disléxica pode se expressar, exteriorizar seus sentimentos e descobrir outras

habilidades nas quais possam se destacar. Isso tudo as levará a ter um desempenho cognitivo e social melhor.

[...] O disléxico pode sim, ser um portador de alta habilidade. Daí, em geral, os disléxicos serem talentosos, na arte, música, teatro, desportos, mecânica, vendas, comércio, desenho, construção e engenharia. Não se descarta ainda que venha a ser um superdotado, com capacidade intelectual singular, criativo, produtivo e líder. (PORTO apud MARTINS, 2005, p.66)

De acordo com Frank (2003):

[...] Não importa se for natação, artes ou companheirismo – encontre os dons de seu filho e o ajude a exercê-los e a curtir a sensação de confiança e de realização que eles proporcionam. Dê a ele muitas oportunidades de experimentar atividades novas, até que ele encontre uma que o motive (FRANK, 2003, p.57).

Frank (2003) sugere o uso de materiais multissensoriais para ajudar no desenvolvimento cognitivo de crianças disléxicas, pois esses materiais se apoiam na compreensão por via de múltiplos sentidos.

[...] Escrever com mostarda, creme de barbear ou gel para o cabelo ou com o dedo, usando vidros coloridos de brocal ou sal colorido, pode auxiliar no processo de aprendizagem (FRANK, 2003, p.137).

Essa arte pode ser porta voz entre o que se apresenta ao indivíduo vindo da realidade objetiva e a maneira como ele compreende a realidade.

Arteterapia é um processo terapêutico que serve de recurso expressivo, a fim de conectar os mundos internos e externos do indivíduo, através de sua simbologia.

A arteterapia mostra esse norte como alternativa de obtenção de resultados satisfatórios a curto, médio ou longo prazo, dependendo das necessidades não do coletivo em si, mas das individualidades de cada um, imbuído desse contexto artístico em uma troca constante de saberes e descobertas.

A arteterapia pode ajudar a desenvolver os potenciais criativos dessas crianças e adolescentes estigmatizadas por fugirem ao padrão exigido pelo

sistema. A arteterapia é uma abordagem que, essencialmente, singulariza cada ser. A arte por si só já liberta dos estigmas, aqueles que a sociedade rotula por incompetência de olhar com a singularidade devida. Além disso, a abordagem arte-terapêutica ajuda a recuperar a dimensão criadora do ser, com todas as suas peculiaridades, diferenças, cores, tons, sons.

O entendimento do fenômeno psicológico em Arteterapia deverá ter em conta as perspectivas afetiva-relacional, existencial e cognitiva.

O objeto de arte não interessa tanto pelo seu valor informativo, ou mesmo estético, mas sim pelo seu valor como mediador da expressão, como veículo de elaboração e como ensaio do processo criativo. O contexto do processo arte terapêutico não é usado para análise. O foco se situa na relação terapêutica.

A arteterapia é um tratamento auxiliar da medicina, como a fisioterapia e a acupuntura, entre outros. Seu uso é reconhecido pela Associação Brasileira de Medicina e Arte como terapia coadjuvante. Freud (1856-1939), criador da Psicanálise, já apontava o papel da arte no processo terapêutico. Mas foi o psiquiatra suíço Jung (1875-1961) quem no início do século XX, começou a usar a arte como recurso terapêutico com os próprios pacientes.

Dois médicos pioneiros no Brasil, na primeira metade do século XX, foram Osório César e a psiquiatra Nise da Silveira (1906-1999), que desenvolveram seu trabalho em hospitais psiquiátricos. Hoje é usada em todo o mundo e ganha cada vez mais espaço no Brasil.

A arteterapia pode ser usada por qualquer pessoa que queira se aperfeiçoar e rever problemas como baixa estima, dificuldades de relacionamento interpessoal, estresse, ansiedade, podendo inclusive aliviar sintomas como câncer e vitiligo, e promover mais qualidade de vida. São infinitas as possibilidades oferecidas pela arteterapia.

CONCLUSÃO

É comum ver que a crítica, na vida dessas pessoas, é tão aceita que cega o indivíduo com relação às suas melhores habilidades, focando-o apenas no seu fracasso escolar.

No ambiente escolar, as crianças são consideradas distraídas, desatentas, imaturas, desajeitadas, às vezes hiperativas ou apáticas. No início da aprendizagem esses adjetivos são causa de reuniões com os pais, junto à coordenação da escola para solucionar o problema da criança, quando na realidade o que deveria ser discutido é como esta criança poderia aprender adequadamente.

Todo ser humano para se sentir integrante de um grupo, precisa dar algo de si para o grupo e sentir-se aceito. Sendo assim, para uma criança cuja obrigação única é estudar, se o processo de aprendizagem é inadequado e mal compreendido, ela poderá carregar sérios danos emocionais por toda sua vida.

Sempre existiram disléxicos nas escolas, mas estas (da forma que a conhecemos) não foram feitas para o disléxico. Objetivos, conteúdos, funcionamento e organização, avaliação não tem nada a ver com ele. Os modelos, as exigências burocráticas, cobranças e conseqüentemente as humilhações sofridas por esses alunos, fazem com que eles não sobrevivam à escola ou que sejam por ela preteridos. A escola costuma ignorar quem não se enquadra em seu obsoleto processo educativo, ou seja, exclui quem não se enquadra.

Percebe-se que se requer um esforço das autoridades educacionais, professores e pais para valorizar e dar maior apoio pedagógico a esses alunos e não os separar. A integração destes alunos no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional, e apesar disto, ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar. Os alunos portadores de transtorno de aprendizagem não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo tempo e ritmo que as demais crianças, eles aprendem dependendo do seu nível de amadurecimento, de seus

conhecimentos anteriores, de seu tipo de inteligência mais verbal, mais lógica ou mais espacial, de seu cotidiano em sala de aula e isto depende muito do tipo de profissional que está educando e/ou trabalhando com estas crianças. O compromisso da escola não é somente com o ensino, mas, principalmente com a aprendizagem, o trabalho com estes alunos só termina quando todos os recursos foram usados para que todos aprendam e principalmente quando este objetivo for alcançado.

REFERÊNCIAS

PORTAL DO PROFESSOR. **Dislexia:** como trabalhar com ela. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=452>> . Acesso em: 26 jan. 2015

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtorno de aprendizagem:** uma abordagem neuropsicológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZORZI, Jaime Luiz. **Os problemas de fala.** Disponível em: <<http://www.cefac.br/library/artigos/a40e249ff5ec147c74448d366914a301.pdf>> . Acesso em 20 jan. 2015.

_____. **Possibilidades de Trabalho do Fonoaudiólogo no âmbito Escolar-Educacional.** Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/fonoaudiologia/fonoeducacao.htm>> . Acesso em 20 jan. 2015.