

ATUAL ASSESSORIA E CONSULTORIA EDUCACIONAL
INSTITUTO KTECH

ORG.

COLETÂNEA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS, EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS E COMPARTILHADAS

editora
itacaiúnas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Coletânea: práticas educacionais, experiências vivenciadas e compartilhadas [recurso eletrônico] / organizado por Atual Assessoria e Consultoria Educacional e Instituto Ktech– Ananindeua: Itacaúnas, 2021.
80 p.: PDF ; 486 KB.

Inclui índice e bibliografia.
ISBN: 978-65-89910-59-6 (Ebook)
ISBN 978-65-89910-59-6



1. Experiência Lúdica. 2. Autonomia. 3. Autismo. 4. Brinquedoteca 5. Educação do Campo. 6. Inclusão. 7. Educação Especial. I. Título.

CDD 370

CDU 37

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

Palavras- chaves: 1. Experiência Lúdica 2. Autonomia 3. Autismo 4. Brinquedoteca 5. Educação do Campo 6. Inclusão 7. Educação Especial

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem autorização prévia, por escrito, dos autores. Obra protegida pela Lei n 5610/98, Direitos Autorais.

O(s) autor(es) declara(m) que a Obra objeto deste Termo é original e de sua autoria, não sendo, pois, oriunda de plágio e ou qualquer outro meio fraudulento, que não infringe nenhum estatuto ou lei de direito autoral ou privacidade de terceiros, bem como que não fere direito de imagem ou constituiu literatura obscena ou odiosa, e assume(m) integral responsabilidade perante terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, incluindo, mas não se limitando a, expressões, títulos, subtítulos, imagens utilizadas, citações, referências e indicações feitas, inclusive no que diz respeito à veracidade das fontes eventualmente indicadas.

A Atual Assessoria e Consultoria Educacional tem o objetivo de publicar artigos científicos, resumos, projetos, comunicações científicas e artigos de revisão (revisões bibliográficas), dentre outros, de autores de instituições de ensino ou pesquisa, nacionais ou estrangeiras. Os trabalhos devem ser inéditos.

ORGANIZADORES

Atual Assessoria e Consultoria Educacional e Instituto Ktech

AUTORES (AS) DA OBRA

Daylly de Miranda Almeida

Luzia da Silva Santos

Patrícia Alves dos Santos

Zânia Flávia Araújo Costa Freitas

Natalia Aparecida da Silva Reis Rosa

Maria Marcia Machado

Adriana Ferreira Gomes Melo

Keyla Ledoina de Queiroz

Evellyn de Souza Lousada

Rhaylla Carolyna do Nascimento Pimenta

Adriana Bezerra Novaes

Edilania de Jesus Neves Etelvino

Kátia Andreia De Oliveira Brandão

Patrícia Aguiar Andrade

Cristiane Lima da Cunha

Luzinete de Oliveira Teixeira

Rosimeire Aniceta De Carvalho Soares

Surizaday Fátima de Souza Dutra

Pérsio Oliveira Landim

Danielle Valéria Araújo Silva

Zirley Ferreira Duarte

Selvina Elma da Cruz Silva

Fabiana Vilas Boas

Bárbara Beatriz Vaz

Hellen Tatyane de Moraes

Sumário

CAPÍTULO 01: A COOPERAÇÃO E AUTONOMIA NOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA	6
CAPÍTULO 02: A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	16
CAPÍTULO 03: O AUTISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS SÉRIES INICIAIS	27
CAPÍTULO 04: A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA INSERIDOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
CAPÍTULO 05: O IMPOSTO SOBRE A PROPRIEDADE RURAL (ITR).....	45
CAPÍTULO 06: SABERES: A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	58
CAPÍTULO 07: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS	67

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o livro e-book: COLETÂNEA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS, EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS E COMPARTILHADAS aqui várias temáticas são abordadas por profissionais da educação, universitários e pesquisadores em geral que estão em constante busca de uma Educação de qualidade, novas perspectivas educacionais e recursos metodológicos de aprendizagem diferenciados e inovadores. Relata-se aqui a necessidade e a busca por um fazer pedagógico com ênfase na aprendizagem significativa.

As experiências aqui compartilhadas nos remetem a observação de incansáveis educadores pesquisadores que lutam neste momento tão diferenciado que o mundo está enfrentando, com uma reflexão na prática escolar reinventada por todos. Cumprimos todos aqueles que com incansável dedicação contribuíram para que se concretizasse a publicação desta obra que agora servirá com um referencial teórico de qualidade para futuras pesquisas, produções acadêmicas de diferentes temas desenvolvidos na prática escolar, dando ênfase a educação global e diversificada.

Todas as publicações aqui realizadas demonstram que os autores e autoras estão na busca incessante da evolução do conhecimento, para que possam contribuir para o desenvolvimento do ser humano na aprendizagem global que requer o mundo contemporâneo.

Neste sentido oportunizamos aos educadores, pesquisadores em geral, graduandos, mestres e doutores meios para que façam parte do compartilhamento de informações e práticas vividas no cotidiano escolar, inter-relacionando ensino e pesquisa.

A publicação científica se constitui, então, como espaço para a participação de profissionais qualificados e que atuam com responsabilidade ética, comprometidos com os desafios educacionais atuais. Dessa forma, a criação desta obra (livro e-book) veio em consonância com a necessidade de contribuir para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos Profissionais da Educação e pesquisadores em geral.

Seja este mais uma fonte de pesquisa e desafio, colocado estrategicamente na fronteira do conhecimento.

Atual Assessoria e Consultoria Educacional e Instituto Ktech

CAPÍTULO 01: A COOPERAÇÃO E AUTONOMIA NOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA

¹ Daylly de Miranda Almeida

² Patrícia Alves dos Santos

³ Natalia Aparecida da Silva Reis Rosa

⁴ Maria Marcia Machado

Resumo: Este estudo tem como proposta descrever uma experiência didático-pedagógica, vivenciada nos anos iniciais no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Celcita Pinheiro, durante o Estágio Supervisionado, quando foi trabalhado o lúdico na Educação Infantil. Destacando a importância das brincadeiras no processo de ensino aprendizagem, e mostrando que a melhor forma de conduzir a criança é através de atividades lúdicas, pois não se trata de algo para desafogo ou entretenimento, para gastar energias, mas sim meios que enriquecem o desenvolvimento infantil. Não é à toa que as brincadeiras lúdicas na Educação sempre estiveram presentes em diversas épocas e fizeram parte da história de povos formando não só para a educação como nas demais áreas de conhecimento. O estudo foi fundamentado principalmente em Almeida (1995) e nos volumes 1 e 2 do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

Palavras-chave: Lúdico. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem.

Abstract: This study proposes to describe a didactic-pedagogical experience, lived in the early years at the Municipal Center for Child Education (CMEI) Celcita Pinheiro, during the Supervised Internship, when the playful in Child Education was worked. Highlighting the importance of games in the teaching-learning process, and showing that the best way to lead the child is through playful activities, as it is not something for relief or entertainment, to spend energy, but rather means that enrich child development. No wonder that playful games in Education have always been present at different times and have been part of the history of peoples training not only for education but also in other areas of knowledge. The study was based mainly on Almeida (1995) and on volumes 1 and 2 of the National Curriculum Reference for Early Childhood Education.

Keywords: Playful. Child development. Learning.

¹ Licenciatura em Pedagogia /Centro Universitário de Várzea Grande-UNIVAG. Pós-graduação:1- Alfabetização e Letramento. Faculdades Integradas de Várzea Grande. FIAVEC. 2- Lúdico e a Psicomotricidade na Educação Infantil/Centro Universitário de Teófilo Otoni-UNIDOCTUM

² Licenciatura em Pedagogia /Centro Universitário de Várzea Grande-UNIVAG. Pós-graduação em Psicopedagogia /Faculdades Integradas de Várzea Grande-FIAVEC

³ Licenciatura em Pedagogia/ INVEST. Pós-graduação: Estudos linguístico e literários – Faculdade Afirmativo

⁴ Licenciatura em Pedagogia/ UNOPAR. Pós-graduação: Educação Infantil com ênfase em alfabetização - INVEST

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo descrever uma experiência didática vivenciada nos Anos Iniciais no CMEI - Celcita Pinheiro durante o Estágio Supervisionado quando se utilizou da ludicidade como estratégia pedagógica.

O CMEI Celcita Pinheiro está localizado no município de Várzea Grande, na Avenida Gonçalo Botelho nº500, no bairro Manga. Foi criado em 20/04/2001, através da CEI 2358/2001, sancionada pelo prefeito Jaime Veríssimo de Campos, que dispôs sobre a criação desta creche em 20/09/2001.

A gestão é de responsabilidade de uma diretora e de uma coordenadora e o quadro docente é formado por professores e TDIS - Técnico de Desenvolvimento Infantil. O CMEI funciona em período integral e no período de realização do estágio encontravam-se matriculados cento e cinquenta e uma crianças que estavam estão distribuídas em cinco salas, sendo duas para a turma de dois anos e três para a turma de três anos.

Logo de início pode-se observar que o lúdico é de vital importância no processo de construção do conhecimento infantil, porque é através das brincadeiras e jogos que a criança desenvolve movimentos corporais, estimulando assim o seu lado cognitivo e psicomotor.

Nos Anos Iniciais as atividades lúdicas além de promover o desenvolvimento infantil representam também uma possibilidade de solução para as necessidades de ação e a socialização entre as crianças.

2 EDUCAÇÃO E AS ATIVIDADES LÚDICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, IDENTIDADE E AUTONOMIA

Na Educação Infantil, o educar acontece de maneira lúdica e contribui para o desenvolvimento da identidade e autonomia, contribuindo e agindo também como um processo de dinamização com o social, pois nele a criança convive com outras pessoas de culturas e hábitos diferentes, assim proporciona-se por meio destas atividades, por exemplo, situações de cuidados e de outros afins.

Observando diversas situações percebe-se a importância das brincadeiras em cada fase, nota-se que a melhor forma de conduzir a criança é por meio de atividades onde aplicadas à prática pedagógica, não só contribui para a aprendizagem delas, como possibilita ao educador

tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas, promovendo ainda o enriquecimento e desenvolvimento intelectual da criança.

Desta forma, entende-se o porquê das brincadeiras e jogos lúdicos, estarem sempre presentes no âmbito educacional, pois possibilita aos professores trabalharem com temas de outras áreas científicas.

Durante a realização do Estágio Supervisionado, percebeu-se a importância do lúdico no processo de construção de conhecimento, porque é por meio das brincadeiras e jogos que a criança desenvolve movimentos corporais, seu lado cognitivo, psicomotor, proporcionando-lhe regras, na qual desde cedo aprenderá com as brincadeiras e jogos. Será nos Anos Iniciais que as brincadeiras e os jogos contribuirão para o desenvolvimento infantil e representam para as crianças uma possibilidade de solução para as necessidades de ação e a socialização.

As creches recebem crianças com diferentes vivências e diversidades culturais linguísticas. Cada criança com seu jeito de partida e de chegada, pois as crianças percorrem diferentes caminhos sem suas aprendizagens, já que cada um tem seu jeito de aprender. O homogêneo, o igual, o mesmo não existem, por isso são importantes às interações entre crianças.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais rápido espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige sua participação franca, criativa, livre, crítica promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, P.45).

Com isso é preciso que os educadores reflitam sobre os conteúdos a serem trabalhados e a sua prática pedagógica. As crianças pensam, criam, brincam com hipóteses que constroem em relação à leitura e à escrita e inventam formas de se apropriarem desse conhecimento. Portanto é preciso de estímulo para que elas se interessem, pois essa é uma aprendizagem que já se iniciou no ambiente social.

Entende-se que educar é promover a educação de alguém ou a nossa própria educação e sabe-se que o educar trata-se de oferecer educação, promover aprendizagem, proporcionar conhecimentos necessários para a formação pessoal. Mas educar na Educação Infantil é promover o desenvolvimento infantil, a socialização, e proporcionar ações pedagógicas que sejam significativas às crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser, e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (1998, p. 23).

Assim, na Educação Infantil o educar tem um papel fundamental, pois na maioria das vezes vemos as crianças como seres indefesos e inocentes, mas isso são formas errôneas de se ver as crianças. Ao contrário do que se pensa, elas são surpreendentes e capazes de ações e atitudes inesperadas pelo adulto, por que a criança tem capacidades de pensar, agir e sentir por elas, onde o educar deve ser mais fortalecido na Educação Infantil.

As brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos, na qual a criança vai conhecendo o mundo a partir de sua ação sobre ele, pois observamos que o que acontece na creche, levando em consideração a realidade sociocultural das crianças as quais se trabalha, seu desenvolvimento físico-cognitivo e afetivo, que contribuirá para a formação da cidadania.

Por isso, é importante as múltiplas formas de diálogo e integração num clima de desenvolvimento e interesse dos educadores em todas as situações, que ao se comprometerem com a prática educacional respondendo às demandas familiares e das crianças assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis, considerando a importância de pensar em um fazer pedagógico, que contemple o educar e cuidar.

Sabe-se que atualmente pelas próprias circunstâncias do mundo em que vivemos, nossas crianças estão cada vez mais eletrizadas e não se pode querer orientá-las, se não há um preparo específico para isso. Cabe aos educadores ter uma percepção que o ser humano em todas as fases de sua vida está conhecendo e descobrindo algo, por meio em que vive.

Não adianta criticar a televisão e suas programações sem propor boas alternativas de brincadeiras lúdicas. Segundo Almeida (2000, p. 13)

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passa tempo, brincadeira vulgar, diversão artificial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento que se define na elaboração constante do pensamento individual, em permutações com pensamento coletivo.

Educar ludicamente tem uma função e um significado muito profundo, pois é algo que está presente em todos os segmentos da vida. Ao brincar e se divertir a criança desenvolve e opera inúmeras funções cognitivas e sociais, sendo assim, é extremamente perceptível que a

ludicidade cria no indivíduo um melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades tanto orgânica como intelectuais, por isso essas atividades são indispensáveis na prática educativa.

O brinquedo é uma das principais fontes para o desenvolvimento da criança. Assim como os jogos existem outros tipos de brincadeiras próprias da infância, em que as crianças aprendem a falar e mostram que já são capazes de representarem e de se envolverem numa situação imaginária.

A criança aprende por meios de brincadeiras a reproduzir o discurso externo e a internaliza, construindo assim seu próprio pensamento. Segundo Vygotsky (1984 p.97)

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa se não a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

As crianças têm uma capacidade de utilizar objetos que servirão para representar uma realidade ausente, onde elas são capazes de criar uma situação ilusória e imaginária para satisfazer seus desejos realizáveis. As brincadeiras representam para as crianças uma possibilidade de solução para as necessidades de ação, e através dos brinquedos, projeta-se nas atividades dos adultos.

No Estágio Supervisionado na semana do diagnóstico observou-se de perto às crianças da turma de dois anos A com 18 crianças, e como as atividades da creche são desenvolvidas. Dessa forma, por meio de brincadeiras, jogos, músicas e atividades com pinturas e de coordenação motora, definiu-se o tema para o projeto de intervenção.

No projeto de intervenção o título “É brincando que se aprende”, foi atribuído porque a criança aprende brincando, onde desenvolverá habilidades como a dança, músicas, jogos e brincadeiras. Conforme observações realizadas durante o diagnóstico as crianças desenvolvem atividades seguindo a rotina semanal, onde as atividades são diferenciadas de acordo com o ambiente em que estão.

Como aponta Kishimoto (2000, p. 37)

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-se para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

O lúdico é importante porque dá poder a criança para que tome decisões, expressar sentimentos e valores, de reconhecer a si, os outros e o mundo. Repetir ações prazerosas e partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorando o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção.

Sendo assim, as crianças vão interagir umas com as outras durante as brincadeiras, dança e atividades contribuindo para sua formação social e pessoal.

O primeiro dia realizou-se uma atividade perguntando sobre como foi o final de semana e o que cada um deles fizeram. Na sequência depois nos direcionamos em fila para a realização de atividades no gramado. Com brincadeiras livres e dirigidas com saco surpresas, jogo de boliche, brincadeiras de roda e brinquedos, observamos que as crianças aprendem a respeitar as regras das brincadeiras e jogos.

RCNEI (1998, p. 22) ressalta:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

As brincadeiras na Educação Infantil têm uma grande importância no processo de ensino aprendizagem, pois através delas as crianças formam conceitos, selecionam ideias e estabelecem relações lógicas contribuindo assim para o seu desenvolvimento. Brincando a criança reproduz suas vivências com seus desejos e interesses, pois expressa, assimila e constrói sua realidade.

Após as brincadeiras houve o momento do lanche, depois em sala novamente trabalhamos com a música “Minha boneca de lata” na qual relatou as partes do corpo humano, de forma lúdica e divertida, fazendo com que as crianças participassem e aprendessem a diferenciar as partes do corpo por meio dos movimentos da música.

No segundo dia logo após o acolhimento, as atividades foram em sala com uma roda de conversas sobre os diversos tipos de brincadeiras, nas quais elas gostam mais, utilização do

parquinho, com a organização de brincadeiras livres e dirigidas. Brincadeiras na areia, na construção de casinhas, jogo de boliche, seu lobo, batata-quente entre outras.

Alguns jogos e brincadeiras de parque ou quintal, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação, podem se transformar em atividades de rotina. Bons exemplos são “Siga o Mestre” e “Seu Lobo”, porque propõem a percepção e identificação de partes do corpo e a imitação de movimentos RCNEI (1998, p.45).

Neste dia analisou-se que os jogos e brincadeiras entre as crianças contribuem na formação de atitudes sociais, respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, iniciativa pessoal e em grupo.

Porém, percebeu-se que as crianças por serem ainda pequenas conseguiam apenas seguir regras simples, mais isso já era um grande passo, pois sabe-se que respeitando regras e limites elas vão crescer com referências que facilitarão sua convivência não só no momento, como também na vida adulta.

Como a criança na fase inicial da Educação Infantil, não dá muito valor a competição, geralmente ela não joga para vencer ou superar os outros, mas sim pelo simples prazer de brincar. A partir deste pressuposto os educadores podem promover a continuidade deste comportamento o que ajudará no sentido de não despertar o sentimento de competição acirrada e sim aproveitar da disponibilidade natural dos pequeninos para brincar e jogar pelo simples prazer e diversão.

Nesse dia após as brincadeiras no parquinho, houve a contação de histórias utilizando fantoches e músicas, as crianças adoraram, pois foi algo diferenciado e que prendeu a atenção delas.

Ficou extremamente perceptível o grau de interesse daquelas crianças elas ficaram impressionadas com as historinhas e os fantoches. Essa atividade tanto no lado cognitivo quanto no lado psicomotor das crianças sobre as partes do corpo e seus movimentos corporais. Trabalhou-se conceitos sobre os estímulos sonoros e auditivos, tudo de forma lúdica e prazerosa.

No dia seguinte após o acolhimento e encaminhamento para a sala, realizou-se uma oração e o filme dos “Três porquinhos”, pois este dia era dia do cineminha para elas, em seguida houve a exploração da oralidade para recontar a história, onde todas elas participaram contando a história, e cada um lembrava de uma parte do filme.

Segundo o RCNEI (1998, p.24)

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.

Fazendo essa atividade, percebeu-se que houve uma interação entre elas, cada uma queria recontar a história do seu jeito, gesticulando e fazendo sons imitando tudo o que tinha acontecido no filme, dessa maneira elas vão compreender melhor e enriquecer a comunicação e a expressão da linguagem que é um meio de socialização.

Depois do lanche, cantamos a música da “Dona aranha” e a da “Mamãezinha”. Toda criança gosta muito de cantar e dançar. Em seguida fizemos outra atividade na construção de cartazes, desenhando o corpo humano. A participação foi efetiva e todas participaram com pinturas. Foram confeccionados dois cartazes de um menino e de uma menina, onde eles mesmos serviram de modelos para o desenho dos cartazes. Foi uma atividade bem divertida, pois elas gostaram muito e todos participaram.

No quarto dia recebemos as crianças e depois do acolhimento, fomos para a sala fizemos uma roda de conversa sobre a aula anterior e sobre partes do corpo humano, depois cantamos a música “Cabaça, ombro, joelho e pé”. Fazendo os movimentos que a música pedia. Depois as crianças fizeram uma atividade de pintar bonecos articulados e em seguida é necessário montá-los. Durante essa atividade, percebemos que as crianças se divertiram muito, mas o divertimento mesmo foi a construção de fantoches que elas pintaram do jeitinho delas, e depois de pronto a interação entre foi total.

Para encerrar cantamos a música da “Formiguinha”, brincaram com brinquedos e jogos de quebra-cabeça, boliche entre outros. Essas atividades desenvolvidas foram de grande importância, porque elas perceberam a importância do outro para participar das brincadeiras, jogos, e para cantarem juntos e a dançar.

O jogo é promotor de aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas (KISHIMOTO, 2000, p.80).

Assim os jogos e brincadeiras trazem para a sala não somente diversão, mas muitos outros aspectos são trabalhados como a atenção, socialização, o cumprimento de regras e o aprendizado de maneira prazerosa.

No último dia perguntei às crianças se elas haviam gostado da semana em que estivemos juntos. Das brincadeiras realizadas, das músicas ouvidas, e das outras atividades realizadas. Todas elas cheias de carinho e com um sorriso no rosto nos deixaram felizes e satisfeitas com suas respostas, pois afirmaram que gostaram muito.

Depois fomos todos juntos fazer a massinha para brincar, foi muito divertido todas as crianças colocaram a mão na massa e juntos fabricamos a massa de modelar para brincar, foram feitos bonecos, a letra inicial do nome de cada uma delas e fizeram bolinha e outras coisas, foi um momento de interação e a socialização entre elas de maneira prazerosa e lúdica.

O lúdico possibilita o estudo da relação do aluno com o mundo. Através da atividade lúdica e dos jogos, a criança poderá formar conceitos, selecionar ideias e estabelecer relações lógicas (PIAGET, 1975, p.54).

O lúdico na Educação Infantil possibilita a produção do conhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento. As brincadeiras têm grande importância na infância que é um período durante a vida para aprender e desenvolver-se nos mais amplos sentidos. Nesta fase as crianças internalizam regras e papéis sociais e tornam-se aptas a viver em sociedade. Por meio das brincadeiras as crianças possuem possibilidades de desenvolver as funções psicológicas superiores como atenção, memória, controle da conduta entre outros.

As brincadeiras quando bem conduzidas auxiliam muito na aprendizagem infantil especialmente no que se refere ao desenvolvimento de funções psíquicas, elas são um meio de possibilitar o crescimento e a aprendizagem dando à criança a oportunidade de descobrir, aprender e explorar o mundo em que se vive, tudo isso é muito bom, pois, ocasiona mudanças qualitativas nas estruturas mentais de cada criança. As brincadeiras ajudam com que as crianças desenvolvam algumas noções de grande importância para a vida em sociedade como noções de regras e também de papéis sociais.

O educar é promover a educação de alguém ou a nossa própria educação e sabemos que o educar trata-se de oferecer, promover a aprendizagem e proporcionar conhecimentos necessários para a formação pessoal, promover o desenvolvimento infantil, a socialização, e proporcionar ações que sejam significativas às crianças.

Assim, o lúdico na Educação Infantil contribuirá para a concretização dos princípios de autonomia, cooperação, criticidade, viabilizando para a formação da cidadania.

3 CONCLUSÃO

Considerando que o lúdico possui uma grande importância, no processo de desenvolvimento infantil. Fica explícito que através dele inicia-se a concretização dos princípios da autonomia, cooperação e criticidade, viabilizando a formação para cidadania e respeitando o tempo de cada criança no seu processo de desenvolvimento.

Esta fase, vivenciada foi muito importante, pois ampliou ainda mais os conhecimentos e ao mesmo tempo oportunizou por em pratica a teoria estudada.

Pode-se afirmar que os educadores necessitam sim utilizar métodos diferenciados, partindo de atividades lúdicas, para que haja uma educação de qualidade e que realmente as crianças consigam compreender e assimilar o conhecimento através de brincadeiras e jogos.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v2.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo:Loyola, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.v1.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez,2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 02: A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NO ESPAÇO ESCOLAR

⁵Adriana Ferreira Gomes Melo

⁶Keyla Ledoina de Queiroz

⁷Evellyn de Souza Lousada

⁸Rhaylla Carolyna do Nascimento Pimenta

Resumo: O presente trabalho científico visa organizar informações a importância do espaço brinquedoteca na aprendizagem escolar. E porque esta é uma ferramenta que se constitui como fonte para instigar as brincadeiras das crianças no contexto escolar. Percebe-se que é pela brincadeira e pela essência do lúdico do dinâmico que a criança aprende com prazer, construindo amplo conceito do processo cognitivo, emocional, afetivo e social. Além disso, estimula a criatividade e dá suporte para que os direitos das crianças sejam respeitados. As brincadeiras, os brinquedos é instrumento fomentador da aprendizagem. Este trabalho tem a pretensão de analisar como a brinquedoteca pode ajudar no desenvolvimento das potencialidades, e das habilidades na construção da aprendizagem da criança na educação infantil. E os objetivos específicos: destacar a importância desse espaço para o suporte pedagógico e como as brincadeiras enriquecem a construção da aprendizagem de forma lúdica e dinâmica e como pode acelerar a ampliação da aprendizagem no campo pedagógico. É brincando que a criança dá asas à imaginação e por meio das brincadeiras, às crianças aprendem a viver com equilíbrio social.

Palavras-chaves: Brinquedoteca - Brincadeiras - Aprendizagem.

Abstract: This scientific work aims to organize information about the importance of the toy library space in school learning. And because this is a tool that constitutes a source to instigate children's games in the school context. It is perceived that it is through play and the essence of the playful dynamic that the child learns with pleasure, building a broad concept of the cognitive, emotional, affective and social process. In addition, it encourages creativity and supports children's rights to be respected. The games, the toys is an instrument that encourages learning. This work intends to analyze how the toy library can help in the development of potential and skills in the construction of children's learning in early childhood education. And the specific objectives: highlight the importance of this space for pedagogical support and how games enrich the construction of learning in a playful and dynamic way and how it can accelerate the expansion of learning in the pedagogical field. It is by playing that children give free rein to their imagination and through games, children learn to live with social balance.

Keywords: Toy library - Jokes - Learning.

⁵ Graduação: Licenciatura em Pedagogia – FIAVEC – Faculdades Integradas de Várzea Grande. Pós-graduação: Educação Infantil e Alfabetização – FIAVEC – Faculdades Integradas de Várzea Grande

⁶ Graduação: Licenciatura em Pedagogia – Faculdade UNOPAR. Pós-graduação: Psicopedagogia Clínica e institucional - FAVENI

⁷ Graduação: Licenciatura em Pedagogia – FIAVEC – Faculdades Integradas Varzeagrandense. Pós-graduação: Educação Inclusiva – Libras – Faculdade de Educação de Tangará da Serra

⁸ Graduação: Licenciatura em Pedagogia – Faculdade INVEST

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir a importância da Brinquedoteca na aprendizagem escolar, e como esta apresenta para a escola, exercendo o papel motivador para construção do conhecimento pelo ato do brincar. A brinquedoteca um instrumento incentivador para as descobertas do mundo imaginário e do real, por isso este espaço é um suporte pedagógico que propicia a construção dos saberes, de forma lúdica, dinâmica e prazerosa. Pela interação a criança forma conceitos, interage pelo processo da afetividade, possibilita também um amplo conceito de mundo.

A proposta deste artigo inclui também informações que contribuem para que os educadores utilizem o espaço Brinquedoteca no cotidiano, como enriquecimento do ato pedagógico, por meios das práticas pedagógicas inovadoras que reforçam o brincar, porque tanto na escola, em casa, e em outros espaços o lazer está presente na vida da criança. É notório identificar que as crianças buscam na sua relação com o meio, local para elas possam brincar, podendo assim interagir com o próprio brinquedo ou com outras crianças.

Na instituição de Ensino, esse espaço lúdico de brincadeiras que desenvolve por uma pedagogia, caracterizada pelo processo-ação, brincar-aprender e vice-versa é chamado de Brinquedoteca. Como explica Santos (1997, p.21) enfatiza que:

Brinquedoteca é um espaço para a criança brincar. Não é preciso acrescentar mais objetos, é preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcrever o visível e permitir a seriedade do fenômeno. Se as relações entre os brinquedistas e as crianças forem corretas, se tiverem a dimensão que podem e devem ter, resultados surpreendentes irão acontecer. (SANTOS, 1997, p. 21)

É no espaço da Brinquedoteca que constitui ambiente propício para as brincadeiras, para que as crianças possam interagir entre elas. É pelo ato de brincar que constrói um repertório de informações úteis a aprendizagem. Nesse sentido a brincadeira constitui ferramenta surpreendente para construir a aprendizagem, e ser utilizado como estratégias no meio pedagógico, além de promover a integração entre as crianças.

Nesta fase, a criança está sempre descobrindo e aprendendo novas coisas, é um ser em desenvolvimento, o brincar nessa fase é fundamental para seu desenvolvimento social e cognitivo. Como demonstra as contribuições de Nicolau e Dias (2003:78), que mencionam que: “A brincadeira infantil favorece o processo de aprendizagem, pois contém desafios que incentivam a busca por soluções, por meio de raciocínios ágeis. “

Dentro desta perspectiva, este artigo pretende levar aos educadores a uma reflexão, fazendo com que os mesmos adotem uma postura que transforme sua visão em relação ao lúdico como forma de aprendizagem, dentro do espaço da Brinquedoteca. Pois a organização deste artigo será um referencial para cada educador, como fonte de grande valia para a escola, e para a criança. Para a educadora porque vai fazer uma ponte da brinquedoteca com a brincadeira, visando estabelecer as relações da criança com o ato de brincar; verificando as atitudes comportamentais, com os fatos do próprio ato de brincar e como este possa levar ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança.

A sistematização deste instrumento de pesquisa vai oportunizar organizar um estudo científico para diagnosticar a importância deste espaço na escola como motivadora da construção da aprendizagem escolar, assim como a sistematização deste presente artigo vai qualificar a importância das instituições de ensino que oferecem educação infantil criar o espaço Brinquedoteca.

Os parâmetros demonstrados serão para visualizar como o Espaço Brinquedoteca pode ser útil na área pedagógica por suas atividades lúdicas, dinâmicas, por meios das brincadeiras e jogos vão contribuir para enriquecer o processo ensino e aprendizagem no interior da escola. E ao mesmo tempo, como esta temática vem sendo estudados por alguns autores que dedicam apontarem as suas fundamentações teóricas a favor da contribuição deste espaço para a educação escolar. E ao mesmo tempo qualificar como alguns profissionais da educação têm percebido a utilização da brinquedoteca, dos brinquedos, do brincar, e dos jogos passam enriquecer a aprendizagem das crianças, de forma lúdica e prazerosa.

2 JUSTIFICATIVA

A pesquisa será sistematizada abordando a importância da Brinquedoteca no interior da escola e como esta atua como suporte para auxiliar aprendizagem das crianças. A Brinquedoteca é um espaço voltado para às brincadeiras, com função lúdica, dinâmica, diretas ou livres, com ação docente para a busca de novas descobertas que induz a crianças a despertar que ela é capaz e tem todas possibilidades para desenvolver e que exercitar as potencialidades no seu mundo infantil.

Este trabalho aponta como instrumentos conceituais a abordagem de alguns autores citados na bibliografia que dedicam seus estudos na temática estudada. A Brinquedoteca é um

espaço rico para mediar aprendizagens por estar recheado do lúdico, mundo específico de vida da criança. Que segundo: Cunha (2001, p. 15 e 16) afirma que,

[...] a brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira, [...] “aonde a criança (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de potencialidades e necessidades lúdicas”. E ainda, “muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem expressão da criatividade”.

O que a autora nos apresenta é que a brinquedoteca propicia a construção do saber, sendo uma “deliciosa aventura, na qual a busca pelo saber é espontânea e prazerosa, enriquecem o processo pedagógico, com possibilidades de ser um processo dinâmico e prazeroso. Como diz Cunha (2001) "Brinquedoteca, espaço criado para favorecer a brincadeira. ”

A proposta deste artigo é agrupar informações que contribuem que os educadores utilizem o espaço brinquedoteca para o enriquecimento do ato pedagógico, por meios das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

A brinquedoteca propicia a construção do saber, por meios das brincadeiras, na qual as crianças mergulhem no imaginário, nas fantasias, no mundo de faz - de conta, constituindo uma “deliciosa aventura”, na qual a busca pelo saber é espontânea e prazerosa, por isso a brinquedoteca é fonte enriquecedora para o processo pedagógico, com possibilidades de ser um processo dinâmico e prazeroso. Onde Cunha (2001) "Brinquedoteca, espaço criado para favorecer a brincadeira. ”

A Brinquedoteca é espaço organizado para contribuir com o processo ensino e aprendizagem, levando a criança enriquecer o ato pedagógico, por meios da prática do brincar no cotidiano escolar.

A Brinquedoteca é um novo espaço que instituiu nesta era contemporânea, principalmente com a normatização da educação infantil, que surgiu com a função de garantir à criança um espaço destinado e facilitador do ato de brincar, e de interação. É um lugar que é montado pelo diverso conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, caracterizado por um ambiente agradável, alegre e colorido, onde o mais importante são as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, constituindo um ambiente composto pela ludicidade que estes proporcionam. E que compete à educadora organizar e espalhar formas de diversas de brincadeiras, de jogos.

É o que Santos (1997, p. 13) afirma:

Brinquedoteca é uma nova instituição que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam. (SANTOS, 1997, p. 13)

A Brinquedoteca tem como objetivo trabalhar pelo desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças. Por esse motivo ao logo da história vem sendo implantado e aperfeiçoado diversas brinquedotecas pelas instituições de ensino, hoje configurando como agentes de mudança do ponto de vista educacional, que contribui para o sucesso da criança em todo contexto do seu desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

O presente estudo bibliográfico caracteriza-se com uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, que terá o propósito de verificar a importância da Brinquedoteca no ambiente escolar como espaço mediador na construção das aprendizagens pedagógicas. A brinquedoteca escolar é um espaço criado para que a criança possa brincar livremente, um espaço em que a criança se sinta respeitada, que possa manusear o brinquedo a sua maneira e pelo tempo que desejar. (PINTO, 2003). “Assim cabe ao professor planejar o tempo escolar dedicado à brinquedoteca de acordo com os interesses de cada turma”. Além de favorecer o desenvolvimento da criança, o tempo em que a criança brinca, na brinquedoteca escolar, também pode ser um tempo valioso para o professor observar o grau de interação e desenvolvimento de cada criança.

A brinquedoteca é um espaço de formação, de descoberta e de conhecimento de mundo e de construção da aprendizagem e de opinião para qualquer criança. Porque neste espaço ela interage, relacionam de forma lúdica e prazerosa.

A metodologia qualitativa vai assegurar a conclusão dos objetivos como também a compreensão das temáticas, porque vai responder a sistematização que envolve o tema abordado, porque segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser qualificado. É por esta ação metodológica que será organizado o banco os de dados das opiniões dos autores expostos nas referências bibliográficas, para facilitar as compreensões e análise deste estudo.

A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão do conhecimento científico com a realidade exposta, como aponta: Minayo e Sanches (1993, p. 240) que “o conhecimento

científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação”. Nesse sentido, a metodologia induz a um caminho para as novas descobertas e compreensão.

A pesquisa será desenvolvida envolvendo uma escola da rede municipal de ensino, localizado no município de Várzea Grande, que atende a educação infantil. As perguntas em forma de entrevistas foram realizadas com três professoras que atuam no centro de educação infantil. As referidas professoras são formadas em pedagogia. Estas receberão as perguntas de forma que as mesmas possam opinar livremente o teor das perguntas. Cada uma das entrevistas recebeu uma pergunta com a seguinte indagação: Qual a importância da brinquedoteca na escola? Qual a importância dos brinquedos e brincadeiras na aprendizagem da criança? Como é vista a brinquedoteca para os alunos?

Com essas perguntas é possível qualificar como a Brinquedoteca é útil para a escola e porque é vista como fonte enriquecedora na construção da aprendizagem das crianças da educação infantil. Vale ressaltar que a brincadeira é sinônima de integração e interação entre as crianças.

A brincadeira é uma forma da criança se mostrar como ela é realmente capaz de se desenvolver, criar e descobrir o mundo pelas suas próprias experiências.

Quando a criança tem a oportunidade de conviver com outras crianças, pelas brincadeiras e pelo compartilhar dos brinquedos, esta tem a chance de desenvolvimento, tanto intelectual como física, emocional e afetiva, melhorando a sua autoestima, acelerando a construção de caráter e os conceitos sociais.

A brincadeira é uma forma de integração com os colegas, é um meio da criança se mostrar como ela é realmente e um espaço facilitador de aprendizagem, por isso a brinquedoteca, é um espaço rico que proporciona a construção das competências e habilidades do processo educativo. Nesse sentido a brinquedoteca serve para estimular espontaneamente o processo de aprender de qualquer criança, basta enchê-la de brinquedo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A entrevista foi realizada em uma escola da rede pública municipal, no sentido de realizar um breve levantamento investigativo para compor algumas experiências quanto à

importância da Brinquedoteca no Espaço Escolar. Foi realizada uma entrevista com três professoras titulares de classe na educação infantil, por meio dessas perguntas é possível construir algumas reflexões e compor o registro quanto à temática. A pesquisa pautou-se em estudo e reflexão ao realizar um levantamento participativo, envolvendo questões referente à brinquedoteca, o brincar e as brincadeiras para a construção da aprendizagem no processo de letramento. As perguntas foram fechadas, para obter um direcionamento na construção da hipótese e descobertas, quanto à temática.

Essa entrevista se constituiu a fazer um diagnóstico da atuação das professoras, na prática da educação infantil, diante da importância da brinquedoteca no espaço escolar, na praticidade do trabalho pedagógico no cotidiano de cada uma das entrevistas.

As professoras entrevistadas todas têm formação superior, com pós-graduação em temas da educação, e atuam na Educação Infantil, nesta escola pública, e também em outra da região.

No sentido de preservar a identidade das professoras, elas serão identificadas pelas letras do alfabeto: (A- B- C).

Para iniciar a entrevista e obter elementos significativos para a coleta de dados, quanto à importância da brinquedoteca para a escola, vejamos a declaração da professora:

É muito importante porque através da brinquedoteca a criança tem oportunidade de manusear o brinquedo livremente, fazendo suas próprias descobertas, é nessa relação que vai fazer a criança tornar a ser independente com confiança e adquirir atitudes para se tornar um adulto crítico. (Professora A).

A importância da Brinquedoteca com suas brincadeiras e seus brinquedos estimula o desenvolvimento das crianças propiciando a elas que desenvolvam suas potencialidades intelectuais, emocionais, afetivas para que estas construam suas personalidades, respeitando os seus limites e ao próximo de forma prazerosa, por elas terem uma relação sadia. Como aponta Cunha (2001, p. 15 e 16) afirma que,

[...] a brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira, [...] aonde a criança (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de potencialidades e necessidades lúdicas". E ainda, "muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem expressão da criatividade". Desta forma, a autora disserta que a brinquedoteca propicia a construção do saber, sendo uma deliciosa aventura, na qual a busca pelo saber é espontânea e prazerosa.

A segunda pergunta foi formulada e respondida por outra professora que trabalha no centro de educação infantil, conceituando a importância dos brinquedos e brincadeiras na aprendizagem da criança.

É uma das peças importantes no processo educativo para a criança, é através delas que possibilita e é possível trabalhar os conteúdos do currículo escolar. Pelos brinquedos é possível despertar o interesse na construção do conhecimento, propiciam também a construção de limites, regras sem fazer nenhuma imposição. Ao brincar a criança constrói atitudes comportamentais que levará para a vida toda. (Professora B).

O ato de brincar proporciona as crianças à construção de experiências para uma aprendizagem segura na construção do conhecimento, basta ser explorado pelo ato pedagógico. Nesse sentido delimita instigar a o ambiente brinquedoteca na visão dos alunos, como eles se sentem nesse espaço, a professora percebe dessa forma:

É visto como um lugar mais interessante da escola pelas crianças. Nesse espaço as crianças manuseiam diversos brinquedos, de forma lúdica, realizam contatos com outras crianças, colocam a imaginação à tona, utilizam da fantasia para as descobertas. Nesse espaço elas brincam de: pai e mãe, filho, professor, policial e bandido (Professora C).

Ao realizar a investigação ficou evidenciado que a Brinquedoteca, as brincadeiras têm seu lugar especial para a vida das crianças, visto que elas interagem pelo ato de brincar e que concentras suas forças e alegrias com mais fervor nesse ambiente.

A Brinquedoteca, neste contexto, surge como um aliado à escola, com a proposta de auxiliar as crianças a formarem seu conceito do mundo, onde a afetividade é acolhida, a criatividade estimulada, os direitos da criança respeitados, e que a alegria se espalha quando a criança frequenta a Brinquedoteca. Esta se torna um suporte pedagógico para alunos e educadoras.

O brincar é um ato corriqueiro na vida da criança, mas, se a brincadeira for direcionada pedagogicamente, terá efeito qualitativo na sua formação. O domínio dos conceitos, dos fundamentos e das ações dos conteúdos do currículo escolar. Qualquer ação pedagógica precisa estar impregnada pelas brincadeiras, pelo lúdico. Nesse sentido concordamos com Moyles (2002) que afirma que em todas as idades “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.” (MOYLES, 2002, p. 21)

Os resultados e as discussões apontam que a Brinquedoteca é fundamental para a escola, sendo preconizadoras de possibilidades para a construção da aprendizagem. Pois o ambiente concretiza pelo lúdico, dinâmico, pelos movimentos e interação da criança com outras

crianças, tendo como elemento dinamizador para adquirir atitudes que contemplem a construção de habilidades cognitivas, psicomotoras para as aprendizagens.

A integração do mundo infantil, a relação pessoal, leva a criança ao “mundo de faz de conta”, caracteriza-se uma relação de troca, leva-a ao mundo do imaginário, do prazer, das brincadeiras, do jogo, numa relação lúdica, ao mesmo tempo em que propicia à criança o respeito às diferenças e o enfrentamento com os conflitos raciais e sociais.

O ato de brincar acontece espontaneamente na vida da criança, em qualquer momento do cotidiano infantil, nesse sentido Oliveira (2000) “aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros”. É nessa interação com os brinquedos, com outras crianças e pelo ato da própria brincadeira, a criança desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de descobrir, de interpretar, como também de chegar a um consenso, reconhecendo o mundo da realidade.

O brincar de forma livre e/ou dirigido contribui para o aprendizado. A criança até mesmo em uma atividade livre está aprendendo a criar, montar, desmontar, encaixar, organizar, fechar, abrir etc. É o momento que desperta a curiosidade, proporcionando desenvolver as habilidades e potencialidades do processo cognitivo, além disso, enriquece o equilíbrio em como lidar com o emocional, e o afetivo e o social, compete apenas o educador acompanhar e instruir esse momento rico para a aprendizagem.

Quando a criança incorpora as brincadeiras, os jogos e os brinquedos vão desenvolver diversas atividades e estas contribuem para as aprendizagens, ampliando a rede de significado, e suas significações para a vida das crianças e do seu social. Nesse sentido o lúdico é essencial como estratégica para o processo ensino aprendizagem, assim o ato de brincar estimula o desenvolvimento da aprendizagem, como diz Oliveira (1997, p. 57) que acrescenta:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

O brincar, as brincadeiras e os brinquedos auxiliam a criança no processo de aprendizagem, como também na sua interação como ser social em desenvolvimento. Ficou notório que a aprendizagem acontece pelas brincadeiras, num espaço rico de possibilidades que é a Brinquedoteca. Por ser um espaço organizado pela alegria, dinamismo, onde explora o imaginário, e proporcionar situações do mundo fantástico, onde só a criança sabe criar e recriar.

5 CONCLUSÃO

A Brinquedoteca constitui um espaço onde a criança tem a oportunidade de conviver com outras crianças, e possibilita uma enorme chance de desenvolvimento, tanto intelectual como física, emocional e afetiva que se aumenta a cada ação desenvolvidas pelas brincadeiras.

A criança passa a sentir mais estimulado, melhorando assim a sua autoestima, pois ao contrário dos adultos, as crianças da educação infantil ainda estão em processo de construção de caráter e conceitos sociais, na qual aceita as mudanças mais facilmente e livremente. Existe maior flexibilidade pelo ato do brincar onde as crianças têm maior tempo para conviver com outras crianças, que passam a interagir nas atividades realizadas pelas brincadeiras e pelo manuseio do próprio brinquedo.

A maneira como a criança brinca e desenha reflete de maneira implícita para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, social, oportunizando melhor enfrentamento com o mundo adulto, na mesma forma como ela pode lidar com a realidade. A criança na Brinquedoteca, ao mesmo tempo em que se diverte, constrói laços de amizade, compartilha o funcionamento de um grupo, aprende a respeitar limites e a ceder para que o outro também se satisfaça. Como diz: (OLIVEIRA, 1992 apud SOUZA, 2009) “É um processo constante de construção da consciência de si mesmo e do outro”.

Portanto, a Brinquedoteca assume uma grande responsabilidade, pois é um espaço onde a criança passa a vivenciar situações do seu cotidiano e a criar, recriar, a comprovar, a compartilhar e a desenvolver sua própria personalidade, valores, ética e atitudes diante outras crianças. É evidente que a criança aprende, constrói, informa e interage pelas brincadeiras, por esse motivo o ambiente Brinquedoteca na escola é de fundamental importância no ato de aprender e de ensinar, com ela os saberes vai acontecendo livremente.

6 REFERÊNCIAS

_____. Nylse Helena da Silva. **A brinquedoteca brasileira**. In: __, Santa Marli Pires dos (org.). *Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos*. 8º ed, Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, M.R.B. (2003). **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. Dissertação não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 220pp

_____, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: Considerações Históricas**. Série Idéias, São Paulo: FDE, n. 7, p. 39 a 45, 1995. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf>. Acesso em: 20 em junho de 2014, às 15:00 h.

CUNHA, N, H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

FRIEDMANN, Adriana...[et.al.]. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ. 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Editora PAPIRUS; Campinas, SP, 2003.

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

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PINTO, Marly Rondan. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem interdisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**: - 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAPÍTULO 03: O AUTISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS SÉRIES INICIAIS

⁹Adriana Bezerra Novaes

¹⁰Edilania de Jesus Neves Etelvino Gonçalves

¹¹Kátia Andréia de Oliveira Brandão

¹²Patrícia Aguiar Andrade

Resumo: O presente artigo tem como tema ‘Autismo nos primeiros anos do ensino e a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, tendo como foco os alunos Autista (TEA), o principal objetivo deste artigo é analisar as mudanças promovidas pelas políticas públicas da inclusão em relação ao acesso e permanência da criança com autismo na escola regular, as dificuldades enfrentadas pelos professores e CADS (cuidadores de crianças especiais) em decorrência da falta de capacitação para trabalhar com alunos autista na sala de aula. Para isso, foi delimitado o estudo com foco nos alunos dentro do Transtorno do Espectro Autista e é necessário compreender teoricamente como se dá a sua inclusão nos primeiros anos desse aluno, por isso, o professor e cada necessita de uma formação continuada para dar a essas discentes condições mínimas de equidade no que tange a aprendizagem. Dessa maneira, a inclusão, nos anos iniciais do ensino, dos discentes autistas, é necessária e precisa ser realizada no ensino regular, para que com as diferenças, a educação proporcione a interação e respeito à diversidade. E o apoio da família é essencial no aprendizado do aluno pois o mesmo tem suas rotinas que não pode ser interrompida. O professor, Cads deve ter um olhar atento as necessidades de cada aluno, foca em suas potencialidades para que de fato esse aluno se sinta incluído e se efetive o aprendizado, verificar o que ele mais gosta de fazer e trabalhar com ele motivar ele a interagir com a classe de aula e as atividades proposta para todos da sala de aula, fazendo inclusão do mesmo.

Palavras-chave: Educação inclusiva, professores, Cads, Família e Diversidade.

Abstract: This article has as its theme "Autism in the early years of education and the inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorder and high abilities/overcrowding, focusing on Autistic students (ASD), the main objective of this article is analyze the changes promoted by public policies of inclusion in relation to the access and permanence of children with autism in regular school, the difficulties faced by teachers and CADS (caregivers of special children) due to the lack of training to work with autistic students in the classroom. class. For this, the study was delimited with a focus on students within the Autistic Spectrum Disorder and it is necessary to understand theoretically how it is included in the first years of this student. students minimum conditions of equity with regard to learning. Thus, the inclusion, in the early years of education, of autistic students is necessary and needs to be carried out in regular

⁹ Licenciatura em Pedagogia / Instituto Cuiabano de Educação- ICE. Bacharelado em Serviço Social/ Anhanguera e Tecnólogo em Gestão Ambiental -UNIC. Pós-graduação em Saúde e Políticas Públicas –ICE – Instituto Cuiabano Educacional

¹⁰ Licenciatura em Pedagogia /UNIRONDON. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica – POLIENSINO

¹¹ Licenciatura em Letras: Português, Inglês e suas respectivas literaturas –UNIDERP. Pós-graduação: Comunicação: linguagem, construção textual e literatura. - UNIASSELVI- Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Mestranda em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguai.

¹² Licenciatura em Pedagogia - UNIC. Pós-graduação: Educação infantil – Faculdade CGESP- Coordenação Geral de Pós- Graduação.

education, so that with differences, education provides interaction and respect for diversity. And the support of the family is essential in the student's learning as he has his routines that cannot be interrupted. The teacher, Cads, must take a close look at the needs of each student, focus on their potential so that the student actually feels included and learns, check what he likes most and work with him to motivate him to interact with the class and the activities proposed for everyone in the classroom, making inclusion of the same.

Keywords: Inclusive Education, Teachers, Cads, Family and Diversity

1 INTRODUÇÃO

Os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), têm sido prejudicados com as faltas de Cads (Cuidadores de Crianças Especiais), pois a falta de preparo dos CADs tem sido uma problemática no ambiente escolar.

Com a finalidade de responder a mesma pergunta, traçou-se como objetivo geral verificar se a ação pedagógica desenvolvida com estudantes autistas nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva inclusiva.

Quando se depara com o autismo em sala de aula, muitas vezes, o professor ou CADs não sabe como agir, foi esta questão que deu margem a opção pelo tema de estudo, a partir daí reconheceu-se uma problematização, pois trata-se de destacar as dificuldades enfrentadas no ato pedagógico de desenvolvimento e apropriação de saber destes estudantes, visto que envolvem o relacionamento entre professores, auxiliares de sala pais e escola. No município de Cuiabá, tem encontros de formação continuada, porem com a carga horaria mínima para orientação das CADs que trabalha direto com alunos autistas, muitas entram sem saber o significa TEA -Transtorno do espectro autista, e nem como trabalhar com a criança com autismo nos primeiros anos do ensino da educação básica. Ao ser disponibilizado o CADs para a instituição de ensino ele pode auxiliar até dois (2) alunos por turno ajudando o mesmo na interação social e nas atividades pedagógicas.

Segundo as políticas educacionais, descreve-se uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. Considerando que, cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio e as expectativas da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo

ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter excludente, de modo que todos sejam incluídos neste processo.

Pois de nada adianta termos alunos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, matriculado na escola de ensino regular, se não houver profissionais comprometidos e capacitados para realizarem o trabalho com qualidades, pois este será somente mais uma das crianças incluídas de forma segregadas. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como espaço de todos e para todos.

2 CONCEITO DE AUTISMO – TEA

O autismo nome técnico oficial: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos). Não há só um, mas muitos subtipos do transtorno. Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de comprometimento com outras doenças e condições associadas (morbidades), podendo ser leve, moderado e severo. Existem pessoas com TEA que possui uma vida independentes e outras que necessita de auxílio para todos os momentos da sua vida diária.

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1)

Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento social”, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

O Autismo Infantil (AI) é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces e que se caracteriza, sempre, pela presença de desvios nas relações interpessoais, linguagem/ comunicação, jogos e comportamento. Trata-se de uma condição crônica com início sempre na infância, em geral até o final do terceiro ano de vida, afeta meninos em uma proporção de quatro a seis para cada menina. (SCHWARTZMAN, 1994, p.7)

Mello (2007, p. 16) descrever o autismo como: Um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes de três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas da comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Acrescenta Petersen & Wainer (2011), que:

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que 19 apresentam dificuldades muito sutis. Quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico. (p. 22) A avaliação diagnóstica de crianças com suspeita de autismo deve compreender uma observação dos comportamentos desviantes em comparação com aqueles presentes no curso normal do desenvolvimento infantil, em especial nas dimensões de orientação e comunicação social, e não ser apenas uma checagem da presença ou ausência de sintomas (p. 87)

Uma das classificações do TEA é realizada seguindo os critérios 25 descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IVTR) de 1995, que são utilizados por profissionais como norteadores para se realizar o diagnóstico. O avaliador pauta-se nos critérios para angariar as informações do desenvolvimento e do comportamento, que são separados em três eixos, que fundamentam a tríade autista.

Quais são os sinais de autismo?

- Não manter contato visual por mais de 2 segundos;
- Não atender quando chamado pelo nome;
- Isolar-se ou não se interessar por outras crianças;
- Alinhar objetos;
- Ser muito preso a rotinas a ponto de entrar em crise;
- Não brincar com brinquedos de forma convencional;
- Fazer movimentos repetitivos sem função aparente;
- Não falar ou não fazer gestos para mostrar algo;
- Repetir frases ou palavras em momentos inadequados, sem a devida função (ecolalia);
- Não compartilhar seus interesses e atenção, apontando para algo ou não olhar quando apontamos algo;
- Girar objetos sem uma função aparente;
- Interesse restrito ou hiperfoco;

- Não imitar;
- Não brincar de faz-de-conta.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA DÉCADA DE 90

A Educação Especial tinha como orientação o documento intitulado Declaração de Salamanca- 1994, Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Nas escolas inclusivas as pessoas se apoiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade (MADER,1997)

Conforme Mader (1997), é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva.

Há um emergente consenso de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e desvantagens severas (SALAMANCA, 1994, p.6)

Ainda nos dias atuais a inclusão é vista como um desafio, causando angústias e expectativas em grande parte dos profissionais da educação. Porém, mais amenas que em tempos passados, pelo fato de que, ao ser devidamente aceita pela escola, desencadeia um compromisso com as práticas pedagógicas que favorecem todos os alunos, ou seja, uma verdadeira mudança na concepção de ensino, visando uma aprendizagem significativa, inclusiva e de qualidade.

E já no século XXI, a escola que se tem, que se precisa é aquele que tem compromisso com a formação integral do cidadão, de um cidadão crítico, participativo e criativo, que atenda as demandas e a competitividade do mundo atual, com as rápidas e complexas mudanças da sociedade moderna. Assim, a educação escolar no exercício da cidadania implica na efetiva

participação da pessoa na vida social, cabendo-lhe o respeito e a solidariedade, poupada a sua dignidade, a igualdade de direitos e repellido qualquer forma de discriminação.

Mantoan (2003), acreditando no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, aponta algumas estratégias que ajudam no trabalho do corpo docente, como na aprendizagem dos alunos;

- Colocando como eixo das escolas que toda criança é capaz de aprender;
- Garantido tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com as possibilidades de cada um;
- Abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por alunos, professores, gestores e funcionários da escola;
- Estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela aprendizagem dos alunos.
- Substituindo o caráter classificatório de avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e formativo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão, portanto, implica em práticas pedagógicas inovadoras visando o sucesso de aprendizagem de todos os alunos.

Para Delours (1998), a existência dessas barreiras comprova a cultura de desigualdade marcante nas escolas, influenciando todos os procedimentos e discursos de seus membros, chegando mesmo ao atingir os alunos e os pais. Em uma palavra, a igualdade entre as pessoas é um valor esquecido nos padrões e concepções da escola tradicional.

Segundo Machado (2001) ainda existem diretores, professores e pais que apresentam uma certa “ignorância” em aceitar que o perfil dos alunos mudou que as crianças e adolescentes de hoje não são mais os mesmos que tiveram acesso à escola do passado. O preconceito é destacado quando se trata do aluno com dificuldades para aprender por ser ou por estar deficiente, do ponto de vista intelectual, social, afetivo, emocional, físico, cultural e outros. Existem também preconceitos de alunos de raça negra, de famílias de religiões populares, filhos de famílias desestruturadas, de mães solteiras e pais omissos, drogados e marginalizados. Além

disso, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, enfatiza que: A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. (NOTA TÉCNICA N° 24 /2013 /MEC /SECADI /DPEE) .

Nesse sentido, de acordo com Cassales, Lovato e Siqueira (2011, p. 31), é de extrema importância que os professores tenham a sua disposição, instrumentos para atender as necessidades apresentadas pelos alunos. Além disso, é importante que professores tenham formação e preparação adequada para lidar com os diferentes tipos de alunos e com quaisquer necessidades que estes venham a ter.

De acordo com o Decreto 6.253 de 2007, o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Além disso, o decreto ainda destaca no art. 3º que os objetivos do atendimento educacional especializado são: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2007)

Nesse sentido, ressalta-se que apesar da escola não ser capaz de sozinha efetuar transformações sociais, é ela quem pode estabelecer os primeiros princípios de uma inclusão escolar. Portanto, a escola como espaço inclusivo, deve considerar como seu principal desafio, o sucesso de todos os alunos, sem nenhuma exceção.

O envolvimento da família no processo educacional da criança é uma necessidade e de muita importância. A família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança. Também é fundamental que a família incentive a prática de tudo que a criança assimila. Esse apoio ajuda muito as crianças Autista, pois através das rotinas em casa e nas escolas e com os psicólogos, fonoaudiologia, terapia ocupacionais, neuropediatra e etc.

Os pais, responsáveis e familiares de crianças com necessidades educacionais especiais, necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade; quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva ao portador de necessidades especiais.

4 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO NAS SERES INICIAIS

A chegada da criança com autismo na escola regular gera grande preocupação tanto por parte da família quanto da escola. Nesse momento a família e os profissionais da educação se questionam sobre a inclusão dessas crianças, pois a escola necessita de adequações. Para as autoras, Brande e Zanfelice (2012, p. 44), receber alunos com deficiência, mais especificamente com transtornos invasivos do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas. Entretanto, isso não é tarefa fácil, pois segundo Scardua (2008, p. 2), para que haja inclusão escolar, é necessário comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, comunidade, diretor, enfim, todos que participem da vida escolar 16 direta ou indiretamente.

Aquela habilidade que pode ser considerada funciona numa determinada comunidade, poderá não ser em outra. Portanto, ao eleger-se os objetivos funcionais para ensinar, é necessário ter em mente aquilo que a pessoa portadora de deficiência necessita aprender para ser exitosa e aceitável em seu meio, como qualquer outra dessa mesma comunidade (SUPLINO, 2005, p. 34)

No entanto, para que o educador consiga fazer essa relação sobre o que e como ensinar o aluno com autismo é necessária formação adequada, caso contrário a metodologia utilizada em sala não servirá para alcançar o objetivo desejado, que é a aprendizagem. Esse é um grande problema encontrado nas escolas, pois os professores não estão preparados para lidar com essas crianças, pela falta de formação. Santos (2008, p. 9) cita que no currículo dos cursos superiores, as informações sobre autismo são pobres e obsoletas, além disso, a bibliografia é escassa e a maioria dos textos é importada e traduzida, assim como as experiências nesta área. A inclusão das crianças com autismo na escola regular, precisa de atenção de todos os envolvidos como citado anteriormente, dessa maneira:

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3)

O professor, CADs ou auxiliar de sala por sua vez, deve ter consciência que para a concretização da aprendizagem significativa por parte da criança autista é importante a mudança e adaptações de rotinas e atitudes, pois toda criança é capaz de aprender basta um olhar reflexivo para quais habilidades ela possui, assim é possível focar em suas aptidões. Além disso, é importante que a criança autista interaja com as pessoas de seu convívio pessoal e em sociedade, pois, de acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 67), “para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”. As autoras ainda enfatizam que proporcionar às crianças com autismo de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo a suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, o convívio de uma criança autista no ensino regular irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares. Porém, as autoras alertam que:

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70)

A importância de interagir com eles na sala de aula ,nos brinquedos pedagógico ver qual é a melhor maneira de que o aluno se sinta à vontade de brincar e ao mesmo tempo aprendendo as letras vogais os números , como quebra cabeça, pinturas de incentivos ,alfabeto coloridos nas cores que chamem atenção do mesmo durante as atividades, massinhas de modelar Seus desejos também devem ser respeitados conforme a situação ,o poder escolher entre opções traz autoestima e confiança entre o aluno e a professora e a cada, importante ensinar a justificar suas escolhas para serem melhor compreendidos no dia a dia na sala de aula, estimular a curiosidade da criança colocando itens em caixas fazendo mistério, contando histórias e sempre elogiar e parabenizar a criança pelas tarefas cumpridas para manter a motivação e envolvimento da criança ,lançar perguntas sobre eles ,cor ,tamanho ,adjetivo deixe tocar e fale o nome das partes ,usar figuras x palavras ,associar desenhos, palavras ,mostrar fotos da família para ajudar a criança a associar pessoas aos seus nomes .

5 CONCLUSÃO

Diante do trabalho escrito no art. 205 da constituição federal de 1988 – a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com base ao artigo citado a qualificação dos profissionais da educação e CADs, são de suma importância para uma educação de qualidade.

A educação como um direito de todos, não deve ser vista apenas como um cumprimento obrigatório, pois, “fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplica-la sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão da justiça” (MANTOAN, 2006, p. 16).

Logo, é necessário ter um entendimento mais amplo, muito mais profundo do que o simples fato da necessidade em cumprir a lei, tendo em vista que é necessário saber o real valor de fazer uso de tal obrigação, utilizando assim, a consciência crítica e reflexiva mediante o cumprimento da mesma.

Para que os educadores saibam identificar e trabalhar a inclusão de forma positiva, em sala de aula, proporcionando aos autistas uma convivência mais justa e aceita. O símbolo do autismo é o quebra-cabeça, que denota sua diversidade e complexidade — criado em 1963 pela National Autistic Society, no Reino Unido.

6 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Márcia. **Brincando com a criança autista na sala de aula**. Disponível em: <http://piumhi.apaebrasil.or.br/noticia.phtml/49275>> Acesso em: 18 janeiro 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012
- GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- MELO, H. A; FERREIRA, R. S. **Necessidades educacionais especiais: uma lente para o reconhecimento das diferenças existentes na escola**. Em Revista Pedagogia – Cotidiano Ressignificado; V1, n.1. São Luis: Central dos Livros. 2005.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- TOLEZANI, Mariana. **Son-rise uma abordagem inovadora**. Revista Autismo: informação gerando ação, São Paulo, ano 1, n. 0, p. 8-10, set. 2010.

CAPÍTULO 04: A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA INSERIDOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

¹³Cristiane Lima da Cunha

¹⁴ Luzinete de Oliveira Teixeira

¹⁵ Rosimeire Aniceta De Carvalho Soares

¹⁶Surizaday Fátima de Souza Dutra

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende realizar um estudo sobre a valorização e a utilização dos “conhecimentos prévios” dos estudantes das Séries Iniciais na Resolução de Problemas no ensino da Matemática inseridos na educação do campo.

Optou-se pela Resolução de Problemas, porque entre os recursos didáticos sugeridos na “Proposta Curricular do Ensino Fundamental nas séries iniciais”, de uma forma ou de outra, todos os demais recursos (jogos, modelagem, história da matemática, etc.), em algum momento, acabam confluindo para a categoria que estamos nos propondo a estudar.

Os conhecimentos prévios devem ser valorizados de maneira a constituírem o ponto de partida para a Aprendizagem Significativa na Matemática.

2 TEMA

"Educação Matemática nas Séries Iniciais inseridos na educação do campo".

¹³ Licenciatura Pedagogia para a Educação Infantil / Universidade Federal do Mato Grosso -UFMT. Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Faculdade Adriático Instituto Bom Jesus de Cuiabá

¹⁴ Licenciatura em Pedagogia/ Faculdades Integradas Mato Grossense de Ciências Sociais e Humanas. Pós-graduação: Especialização em Educação Infantil e Alfabetização /Instituto Cuiabano de Educação (ICE)

¹⁵Licenciatura em Pedagogia Licenciatura/ centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG. Pós-Graduação :Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ Faculdade Afirmativo

¹⁶ Licenciatura em Pedagogia / Universidade de Cuiabá - UNIC. Pós-graduação em Educação Especial /FACITEP- Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulista

3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

“A Educação Matemática nas Séries Iniciais através da resolução de problemas matemáticos, considerando os conhecimentos prévios dos alunos inseridos na Educação do campo.

4 PROBLEMA DA PESQUISA

Os conhecimentos prévios dos estudantes das Séries Iniciais são considerados e valorizados pelos professores ao proporem a aprendizagem através da Resolução de Problemas de Matemática inseridos na educação do campo?

5 OBJETIVOS

5.1 Geral

Investigar como os professores de matemática das Séries Iniciais percebem e utilizam os conhecimentos prévios inseridos na realidade do campo dos alunos ao proporem atividades de Resolução de Problemas matemáticos.

5.2 Específicos

- Discutir “Educação do Campo” enquanto modalidade de ensino e sua especificidade com ênfase nas aprendizagens de matemática;
- Fazer revisão teórica de trabalhos que abordam a Resolução de Problemas Matemáticos em especial as direcionadas as Séries Iniciais;
- Estabelecer relação entre a teoria da Aprendizagem Significativa e o papel dos conhecimentos prévios para o trabalho docente nas séries Iniciais;
- Analisar aspectos teóricos, relacionados à Resolução de Problemas, ao contexto da Séries Iniciais e a Valorização dos Conhecimentos Prévios do estudante inseridos na educação do campo, estabelecendo uma relação de interdependência entre esses três fatores;
- Proceder análise documental de registros escolares e de docentes buscando a presença das categorias pesquisadas; (Aprendizagem Significativa; Conhecimentos Prévios e Resolução de Problemas Matemáticos);

- Verificar como os professores valorizam e se utilizam os conhecimentos prévios dos estudantes do campo nas Séries Iniciais para a aprendizagem da matemática.

6 JUSTIFICATIVA

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção.

Essa possível extinção se reflete nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental inseridos na Educação do Campo, que nos deparamos com crianças sofridas que pelas mais diversas razões, estão distantes da realidade das cidades, tendo que estudar e aprender um currículo urbano, no campo.

Sendo que de acordo com Resolução N. 126/03 – CCE/MT, no Art. 2. Parágrafo Único onde diz: A caracterização da escola indica um desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e na prática. Uma escola que trabalhe e assume de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento no campo.

Os estudantes que abandonam a escola o fazem por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também por se sentirem excluídos da dinâmica da educação formal, principalmente por serem do campo. Nesse processo de exclusão, o insucesso na aprendizagem matemática tem se destacado devido a rejeição a essa disciplina, que parece ser inacessível e sem sentido.

De acordo com Paulo Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Esta frase envolve uma concepção de conhecimento como algo que não está pronto e acabado.

A Aprendizagem Significativa da Matemática nas Séries Iniciais requer que o contexto social dos alunos seja considerado, respeitando os conhecimentos que eles já possuem, a fim de que sejam capazes de resolver problemas nas diversas situações da vida, inclusive na escola.

Os assuntos destacados nesta pesquisa são relevantes, atuais e muito defendidos pelos educadores em seus argumentos ao despreverem o que é necessário para uma boa aprendizagem. Parece-nos então, muito instigante a realização de um estudo que revele como este discurso se consolida na prática de sala de aula.

Acreditamos que a grande relevância desta pesquisa está na busca de uma possível analogia entre o que o professor defende, em termos teóricos, e como isso se concretiza nas suas estratégias e procedimentos de ensino.

7 REFERENCIAL TEÓRICO

Um primeiro desafio que temos que perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. É pensando nesta proposta que o Art. 5. da Resolução N. 126/03 – CCE/MT, diz, que as escolas do campo observarão, na organização do calendário escolar, dos espaço e tempos pedagógicos e das estratégias metodológicas específicas para o campo.

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo, como ressalta o Art. 2. da Resolução 126/03 CCE/MT.

A teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (et al. 1980) é uma teoria cognitiva e, como tal, busca explicar o processo de aprendizagem segundo a ótica do cognitivismo.

Para Ausubel (et al. 1980, p. viii), o que mais influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe:

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia Educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

Na verdade, a definição de problema tem vindo a alterar-se ao longo do tempo de acordo com as concepções, experiências e conhecimentos de diversos autores, entre eles destacamos Kantowski (1980), Lester (1983), Dante (1994) e Palhares (2004).

Optamos aqui pelas caracterizações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN, 1998, p. 41):

O problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada.

Dessa forma, acreditamos que, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais declaram que só há problema se o aluno for “levado a interpretar” o enunciado da questão, entendemos que isso significa “torná-lo logicamente significativo”, pois o aluno só conseguirá interpretar se compreender logicamente seu significado. Além disso, o aluno só terá condições de “estruturar a situação” que é o processo de resolução do problema se tiver disponíveis “ideias relevantes” na estrutura cognitiva, que são na verdade, os conhecimentos prévios necessários, tanto para a compreensão como para a resolução do problema.

Dante (1994, p. 22) comenta que o processo de resolução de problemas “não se limita a seguir instruções passo a passo que lavarão a solução, como se fosse um algoritmo”. Entretanto, ele argumenta que, “de modo geral”, estas etapas “ajudam o solucionador a se orientar durante o processo”.

Nesse aspecto, o mais importante a ser considerado não é o valor da resposta, mas sim como se deu o processo, de maneira que seja possível perceber se a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes na educação do campo contribui melhor para a compreensão dos problemas propostos e se o processo de resolução tem contribuído significativamente para o ensino-aprendizagem da Matemática nas séries iniciais.

Para tanto, tomando como referência o professor, sujeito no qual as questões propostas neste estudo se articulam. Pois é ele, o professor, que coordena as estratégias e os procedimentos de ensino, cuja intenção é promover a aprendizagem.

Segundo Ausubel (et al., 1980, p. 415):

Parece auto-evidente que o professor deveria constituir uma variável importante no processo de aprendizagem. De um ponto de vista cognitivo, certamente deveria fazer diferença, em primeiro lugar, quão abrangente e coerente é a compreensão que o professor tem do assunto que leciona.

Acreditamos que, a forma como cada professor elabora suas estratégias e desenvolve seus procedimentos de ensino define suas respostas a essas indagações mais claramente que o seu próprio discurso sobre elas.

8 METODOLOGIA

Optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e nossa escolha se fundamenta no fato de concebermos que está nos possibilita uma melhor e maior aproximação com o tema, com vistas à coleta de dados e a análise que se pretende.

“Na pesquisa qualitativa”, de acordo com Triviños (2006, p. 131), “de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações. É indispensável, não obstante isso, fazer alguns esclarecimentos importantes”.

Dessa forma gostaríamos de destacar que, para Triviños (2006), a pesquisa qualitativa, é aquela que tem por característica partir de uma descrição “que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (p. 129). Que busca as “causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (p. 129).

Sendo assim, apresentamos a seguir uma síntese do plano de atividades dessa pesquisa.

8.1 Percurso Metodológico

O estudo do tema proposto será realizado em dois momentos:

- Primeiro na busca de compreensão da temática e de produções já realizadas que possam respaldar nossa pesquisa. Assim, com base em uma pesquisa bibliográfica pretendem-se indicar aspectos teóricos, relacionados à Resolução de Problemas, ao contexto das Séries Iniciais ineridos na Educação do Campo e a Valorização dos Conhecimentos Prévios do estudante, estabelecendo uma relação de interdependência entre esses três fatores.

- O segundo momento do estudo será uma pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal 16 de Marco nas salas do 1 ao 5 ano, no município de Cáceres – MT.

Esta segunda etapa da Pesquisa será subdividida em duas fases:

Análise documental envolvendo o estudo da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar, do Planejamento Anual de Matemática, dos Planos de Aula, dos Relatórios Avaliativos e dos registros das atividades nos cadernos dos estudantes.

Análise experimental envolvendo questionários e entrevistas semiestruturadas com os estudantes e professores, bem como o registro das observações feitas durante as atividades desenvolvidas na sala de aula.

A perspectiva dos participantes, as maneiras como eles vão se posicionar em relação às questões a serem pesquisadas delineiam o foco qualitativo da pesquisa. E ela também se faz exploratória por procurar identificar as concepções dos professores, o entendimento dos educandos (facilidades e dificuldades) em relação ao tema, a organização do trabalho pedagógico.

Espera-se que após a coleta dos dados coletados e ao fazermos o confronto entre as análises bibliográficas, documentais e exploratórias, seja possível perceber como se dá o processo de organização do ensino e aprendizagem de matemática nas Séries iniciais do Ensino Fundamental inseridos na Educação do Campo, em especial na possibilidade pedagógica de aprendizagem significativa, em que conhecimentos prévios são considerados e trabalhados na resolução de problemas matemáticos.

9 REFERÊNCIAS

_____. **Como resolver problemas**. Tradução do original inglês de 1945. Lisboa: Gradiva, 2003.

ARROYO, Miguel Gonçalves, **Por Educação do campo**. Petrópolis RJ: Vozes, 2004

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana - 1980.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998.

D'AUGUTINE. C. H. **Métodos modernos para o ensino da matemática**. Rio de Janeiro. Atual, 1976

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. – 3º Edição – São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira - 1981. Tradução de M.A. Moreira do original *A theory of education*, Ithaca: Cornell University Press.

PALHARES, P. **Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico**. Lisboa: Lidel, 2004.

RESOLUÇÃO N, 126/2003 – CCE/ MT

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

CAPÍTULO 05: O IMPOSTO SOBRE A PROPRIEDADE RURAL (ITR)

¹⁷Persio Oliveira Landim

Resumo: O trabalho abordará a propriedade rural (ITR), com suas bases de cálculos. O ITR é previsto constitucionalmente, através do inciso VI do artigo 153 da Constituição Federal. O Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural - ITR, de apuração anual, tem como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de imóvel por natureza, localizado fora da zona urbana do município, em 1º de janeiro de cada ano. Considera-se imóvel rural a área contínua, formada de uma ou mais parcelas de terras, localizada na zona rural do município. O mesmo abordará questões relacionadas a esses fatores.

Palavra-Chave: Bases de Cálculos, Constitucionalmente. Município.

Abstract: The work will address the rural property (ITR), with its calculation bases. The ITR is constitutionally provided for, through item VI of article 153 of the Federal Constitution. outside the urban area of the municipality, on January 1st of each year. Rural property is considered to be a continuous area, formed by one or more parcels of land, located in the rural area of the municipality. It will address issues related to these factors.

Keyword: Basis of Calculations, Constitutionally. County.

1 INTRODUÇÃO

O imposto sobre a propriedade territorial rural (ITR), cujo fato gerador é a propriedade, o domínio útil ou a posse (inclusive por usufruto) de imóvel por natureza (art. 79, do Código Civil), localizado fora da zona urbana do município, em janeiro de cada ano (art. 1o, da Lei no 9.393/96; art. 1o, da IN-SRF no 256/02 RITR/02), é um tributo de competência da União, e está disciplinado especialmente nos arts. 153, VI e § 4087 158. I, ambos da Constituição Federal, e 29 a 3188 do Código Tributário Nacional, assim como nas Leis no 9.57 11.250/05, no Decreto n° 4.382/02, no Decreto-lei no 57/66, na IN-SRF no 256/02 e na IN-RFB 1.877/2019.

Trata-se de imposto que se consubstancia na seguinte lógica: quanto mais se usa e investe na propriedade, menos se paga; estimula-se o uso e o investimento. Portanto, a função principal do ITR é extrafiscal, ou seja, o imposto é utilizado no disciplinamento estatal da propriedade rural, auxiliando no combate aos latifúndios improdutivos (art. 153, § 4o, I, da CF/88). Não é por outra razão, aliás, que as suas alíquotas são progressivas em função da área do imóvel e do grau de sua utilização (MACHADO, 2014).

¹⁷ Bacharel em Direito – UNED – União de Ensino superior de Diamantino Pós-graduação em Gestão do Agronegócio – faculdade Afirmativo. Mestrado: Direito Processual Civil – Gama Filho

2 SOBRE O ITR

Contudo, na aplicação do ITR existe aparente conflito com o existe aparente conflito com o IPTU em razão da definição de imóvel rural e urbano, bem como da sua locação e utilização. E, de uma segundo Melo (2004, p. 357), “considera-se imóvel rural a área contínua, formada de uma ou mais parcelas de terra, localizadas na zona rural do município, ainda que, em relação a alguma parte do imóvel, o sujeito passivo detenha apenas a posse”.

Apesar de a legislação tributária declarar que somente os imóveis situados na zona rural do município (assim definida em lei municipal) estão sujeitos ao ITR, isso tem gerado muita discussão. Há, pelo menos, dois critérios para se definir o que sejam “imóveis rurais”: o da destinação e o da localização. O art. 32 do CTN opta pelo critério da localização e define-o pela negativa: será imóvel rural todo aquele localizado “fora da zona urbana do Município”. Todavia, o art. 15 do Decreto-Lei 57/66 previa uma regra de exceção [...] “o imóvel de que, comprovadamente, seja utilizado em exploração extrativa vegetal, agrícola, pecuária ou agroindustrial, incidindo assim, sobre o mesmo, o ITR e demais tributos com o mesmo cobrado”.

Portanto, nos termos das diretrizes estabelecidas pelo art. 15 do Decreto-Lei 1166 atualmente está pacificado na jurisprudência o entendimento da prevalência da destinação do imóvel para fins de incidência do ITR ou do IPTU (REsp no 1.112.646/ STI). Desse modo, um imóvel situado na zonal urbana pode vir a sofrer a incidência do ITR caso a sua destinação seja rural. Da mesma maneira, um imóvel situado na zona rural pode sofrer a incidência do IPTU, nos termos do art. 32 do CTN, caso sua destinação não seja rural.

O Superior Tribunal de Justiça, por sua vez, já consagrou esse entendimento no julgamento do Recurso Especial no I.1 12.646-SP, de relatoria do Ministro Herman Benjamin, submetido ao regime do art. 534-C do Código de Processo Cível de 1973 (sistemática dos recursos repetitivos):

TRIBUTÁRIO. IMÓVEL NA ÁREA URBANA, DESTINAÇÃO RURAL. IPTU. NÃO INCIDÊNCIA. ART. 15 DO DL 57/1966. RECURSO REPETITIVO. ART. 543-C DO CPC. 1. Não incide IPTU, mas ITR, sobre imóvel localizado na área urbana do Município, desde que comprovadamente utilizado em exploração extrativa, vegetal, agrícola, pecuária ou agroindustrial (art. 15 do DL 57/1966). 2. Recurso Especial provido. Acórdão sujeito ao regime do art. 543-C do CPC e da Resolução 8/2008 do STJ.

3 COBRANÇA, FISCALIZAÇÃO E DESTINAÇÃO DA ARRECADAÇÃO

Apesar de ser um tributo de competência exclusiva da União (art. 153, VI, da CF/ 88), § 4º, III, do art. 153 da Constituição Federal possibilita que fiscalizado e cobrado pelos Municípios que assim optarem, na forma da lei, desde que não implique redução do imposto ou qualquer outra forma de renúncia fiscal. A Lei no 11.250/2005, que regulamentou o referido inciso, estabeleceu em seu art. 1º que a União, por intermédio da Secretaria da Receita Federal para fins do disposto no inciso III do § 4o do art. 153 da Constituição Federal/88, poderá celebrar convênios com o Distrito Federal e os Municípios que assim optarem, visando a delegar as atribuições de fiscalização, inclusive a de lançamento dos créditos tributários, e de cobrança do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural, de que trata o inciso VI do art. 153 da Constituição Federal/88, sem prejuízo da competência supletiva da Secretaria da Receita Federal.

Essa cobrança, fiscalização e lançamento é de todo interesse dos municípios, podendo configurar importante incremento em sua arrecadação, visto que o art. 158, II, da CF/88, estabelece pertencer àquele cinquenta por cento do produto da arrecadação do imposto da União sobre a propriedade territorial rural, relativamente aos imóveis neles situados, cabendo a totalidade na hipótese da opção a que se refere o artigo 153, § 4º, III, da CF/88. Nesse contexto, a competência sobre o ITR permanece da União, entretanto, a legislação conferiu aos Municípios a capacidade tributária ativa⁸⁹ para cobrar, fiscalizar e lançar o imposto, podendo, com isso, ficar até mesmo com 100% da arrecadação (SABBAG, 2012).

Capítulo 3- Cobrança de ITR de imóvel situado em mais de um município

Nos termos dos arts. 7º, § 1º, do Decreto nº 4.382/2002 e 1º, § 3º, da Lei 9.393/96, o imóvel que pertencer a mais de um município deverá ser enquadrado no município da sede do imóvel e, se esta não existir, será enquadrado no município onde se localize a maior parte do imóvel.

4 CONTRIBUINTE DO ITR

Segundo Melo (2004, p. 358), é contribuinte do ITR “o proprietário do imóvel rural, o titular de seu domínio útil (aquele que adquiriu o imóvel por enfiteuse ou aforamento) ou o seu possuidor, a qualquer título (usufruto; ou quem detenha a posse com justo título e boa-fé; por ocupação autorizada, ou não, pelo poder público; ou por promessa ou compromisso particular de compra e venda”.

Esse entendimento é extraído tanto do art. 4º da IN-SRF 256/02 quanto do art. 5º do Decreto no 4.382/2002, ao eleger o proprietário do imóvel rural, o titular de seu domínio útil ou o seu possuidor a qualquer título como contribuintes do ITR⁹⁰”.

Entretanto, Haret (2016a, p. 115) esclarece que não “são contribuintes do ITR o arrendatário, o comodatário e o parceiro”, pois a “relação jurídica estabelecida pelos contratos de arrendamento, de comodato ou de parceria é de natureza obrigacional, fato que não altera a relação do real contribuinte com o Fisco”.

Dessa forma, como eles não possuem a posse com o ânimo definitivo, não lhes pode ser exigido o pagamento do ITR. A esse respeito já se manifestou a Coordenação-Geral de Tributação (Cosit) da Secretaria da Receita Federal do Brasil na Solução de Consulta no 93, de 14 de junho de 2016:

[...] FATOS GERADORES DO TRIBUTO. CONTRIBUINTES.

Segundo a legislação vigente, o fato gerador do ITR é a propriedade, o domínio útil ou a posse de imóvel por natureza, como definido na lei civil, localizado fora da zona urbana do Município. Destarte, contribuinte do imposto é o proprietário do imóvel, o titular de seu domínio útil ou o seu possuidor a qualquer título, sendo este entendido como o que tem a posse plena do imóvel rural, sem subordinação, “cum animus domini”. Portanto, coexistindo titular do domínio e possuidor com ânimo de dono, pode a autoridade administrativa, para eleger o sujeito passivo tributário, optar por um deles, visando a facilitar o procedimento de arrecadação. No presente caso, o possuidor é o contribuinte do ITR, visto exerce a posse a justo título do imóvel em questão, “cum animus domini”, uma vez que o proprietário lhe cedeu o exercício possessório.

No mais, contribuinte do ITR deve, obrigatoriamente, realizar o cadastro do imóvel rural no sistema denominado CAFIR (Cadastro de Imóveis Rurais), que é administrado pela Secretaria da Receita Federal do Brasil. Com isso, receberá um NIRF, que é número de identificação atribuídos ao imóvel rural quando da inscrição no CAFIR

Esse cadastro é obrigatório até mesmo para aqueles que possuem imunidade ou isenção do ITR. Em relação às obrigações acessórias relacionada à propriedade rural objeto do ITR, Haret (2016^a, p. 122-123) leciona que:

No contexto do ITR, existem diversas obrigações acessórias, dentre as quais encontramos a Declaração do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (DIRT), produzida pelo próprio contribuinte por meio eletrônico anualmente, em prazo fixado pela SRF, compõe de dois documentos: 1) o Documento de Informação e Atualização Cadastral do ITR (DIAC), coletando informações cadastrais do imóvel rural e de seu proprietário para integrar o Cadastro de Imóveis Rurais (Cafir) da SRF e 2) o Documento de Informação e Apuração do ITR (DIAT), destinado à apuração do ITR,

critério para a obtenção do valor do ITR a pagar e do ganho de capital no caso de IRPF. Importante mencionar, contudo, que o valor declarado no DIRT e o valor declarado na DCTF não coincidem, uma vez que no ITR apura-se o valor do mercado do bem imóvel, este considerado apenas na parte aproveitável para produção da propriedade. Já no IR declara-se o custo contábil do bem, entendido este como a diferença positiva entre o valor da alienação e o valor da aquisição, não podendo ser alterado por oscilações do mercado. No tocante à tributação do ganho de capital no IR de propriedade rural, há uma regra particular. Os produtores que adquiriram fazendas a partir de 1997 e que tenham entregue o DIRT no ano de aquisição e também no ano de alienação, podem usar o VTN declarado no ITR para o cálculo de ganho de capital. Essa é a influência que a apuração do ITR pode ter nos valores a serem pagos de IR repercutindo, em última medida, em ganho de capital menor a pagar. [...] ainda quanto ao ITR, as áreas do imóvel rural enquadradas como não tributáveis devem se referir à situação existente em 1º de janeiro do ano apurado em DITR. Além do DITR (com o DIAC e o DIAT), existe o Cadastro Ambiental Rural (CAR), registro público eletrônico de âmbito nacional. Hoje, o CAR é critério para a obtenção de licença ambiental para a exploração dos recursos naturais das propriedades. Seu procedimento é previsto pela Lei no 12.651/2012, art. 29, com a redação dada pela Lei no 12.727/2012, art. 1º, e IN no 2/2014. E exigido do produtor rural que tenha área de preservação permanente (APP) ou Reserva Legal (RL), exceto se essas áreas já estiverem averbadas na matrícula do imóvel.

Além disso, será necessário fazer expedir o Ato Declaratório Ambiental (ADA), pelo IBAMA, nos casos de imóveis com APP, RL, RPPN, AIE, AS, FLORESTAS, etc.

No que concerne ainda ao DIAC- Documento da Informação e Atualização Cadastral do ITR, que é integrante da DITR e destinado à coleta de informações cadastrais do imóvel rural e de seu titular, cabe o registro de que, nos termos do art. 6º, § 1º, da Lei 9.393/ 96, é obrigatória, no prazo de sessenta dias, contado de sua ocorrência, a comunicação das seguintes alterações: I – desmembramento;

II - Anexação; III - transmissão, por alienação dá para o ela inerentes, a qualquer título; IV - sucessão causa mortis; V – cessão de direitos; VI- constituição de reservas ou usufruto.

E no caso de apresentação espontânea do DIAC fora do prazo estabelecido pela Secretaria da Receita Federal, será cobrada multa de 1% (um por cento) ao mês ou fração sobre o imposto devido não inferior a R\$ 50,00 (cinquenta reais), sem prejuízo da multa e dos juros de mora pela falta ou insuficiência de recolhimento do imposto ou quota (art. I4, da Lei 9.393/96).

5 BASE DE CÁLCULO E ALÍQUOTAS DO ITR

Nos termos do art. 30 do CTN e segundo Sabbag (2012, p. 1.099), a base mulo do ITR “É o valor fundiário do imóvel”, que “corresponde ao valor da nua tributável – VTNt, que refletirá o preço de mercado de terras apurado m 1º de janeiro do ano” (Lei no 9.393, de 1996, art. 89, § 2º; RITR/2002, art. 32, § 1º; IN SRF no 256, de 2002, art. 32, § 22).

E como se obtém o VTNt? O Valor da Terra Nua Tributável (VTNt) é obtido mediante a multiplicação do VIN pelo quociente entre a área tributável e a área total do imóvel (Lei no 9.393, de 1996, art. 10, § 1o, III; RITR/2002. art. 33. IN. SRF no 256, de 2002, art. 33).

E para a Secretaria da Receita Federal do Brasil, terra nua é o imóvel por natureza ou acessão natural, compreendendo o solo com sua superfície e a respectiva mata nativa, floresta natural e pastagem natural (CC, art. 79, IN-SRF no 256, de 2002, art. 32) (BRASIL, 2016e).

Ademais, para determinar o valor da terra nua, para efeito do ITR, é necessário considerar o valor do imóvel rural, nele incluído o da respectiva mata nativa, não computados os custos das benfeitorias (construções, instalações e melhoramentos), das culturas permanentes e temporárias, das árvores e florestas plantadas e das pastagens cultivadas ou melhoradas. Aplica-se a casas de moradia, galpões para armazenamento, banheiros para gado, valas, silos, currais, açudes e estradas internas de acesso; edificações e instalações destinadas a atividades educacionais, recreativas e de assistência dos trabalhadores rurais; instalações de beneficiamento ou transformação produção agropecuária e de seu armazenamento; e outras instalações deste a aumentar ou facilitar o uso do imóvel rural, bem assim a conservá-lo ou que ele se deteriore (Lei no 9.393, de 1996, arts. 89, §§ 19 e 22 e 10 S RITR/2002, art. 32; IN SRF no 256, de 2002, art. 32).

A fertilidade do solo, por exemplo, também é uma benfeitoria (ex.: elementos químicos no solo – só consegue identificar com técnica agrônômica e deve ser avaliada por meio dos requisitos e dos critérios estabelecidos tanto pelo Decreto 4.382/2002 quanto pela ABNT 14.653.

São excluídas do cálculo do ITR também as terras com algum tipo de proteção ambiental e as cobertas por florestas. Contudo, não podem ser excluídas da área aproveitável do imóvel aquelas ocupadas com construções, instalações e benfeitorias não destinadas ou empregadas, diretamente, na atividade granjeira e aquícola, que são consideradas utilizadas; e edificações, construções, instalações e benfeitorias não destinadas à atividade rural. No que concerne à exclusão das áreas cobertas por florestas nativas da incidência do ITR, é necessário que o contribuinte apresente o ADA ao Ibama, a cada exercício, e que atendam ao disposto na legislação pertinente (Lei no 6.938, de 1981, art. 17-0, § 1o, com a redação dada pela Lei no 10.165, de 2000, art. 19).

Com isso, o valor do ITR a ser pago será obtido mediante a multiplicação do VTNT pela alíquota correspondente, considerados a área total e o grau de utilização (GU) do imóvel rural (Lei no 9.393, de 1996, art. 11; RITR/2002, art. 35; IN SRF no 256, de 2002, art. 35). Por sua vez, o grau de utilização é a relação percentual entre a área efetivamente utilizada pela atividade rural e ad aproveitável do imóvel rural; constitui critério, juntamente com a área do imóvel rural, para a determinação das alíquotas do ITR (Lei no 9.393, a art. 10, § 19, VI; RITR/2002, art. 31; IN SRF no 256, de 2002, art. 31).

E na hipótese de inexistir área aproveitável após excluídas as áreas não tributáveis e as áreas ocupadas com benfeitorias úteis e necessárias, o GU não pode ser calculado e serão aplicadas as alíquotas correspondentes aos imóveis rurais com grau de utilização superior a oitenta por cento, observada a área total do imóvel (Lei no 9.393, de 1996, art. 11, § 1º; RITR/2002, art. 35, § 1o; IN SRF n° 256, de 2002, art. 35, § 1º).

Ademais, nos termos do art. 10 da IN-SRF no 84/2001, tratando-se de imóvel rural adquirido a partir de 1997, considera-se custo de aquisição o valor da terra nua declarado pelo alienante no Documento de Informação e Apuração do imposto sobre Territorial Rural (Diat) do ano da aquisição, observado o disposto nos arts. 8º E I4 da Lei n° 9.393, de 1996.

Nesse contexto, o valor da terra nua será, efetivamente, o preço de efetivamente, o preço de mercado da apresentação do Documento de Informação e dia 1º de janeiro do ano da apresentação do Documento de Apuração do ITR - DIAT, que deve ser apresentado até o dia 30 de setembro de cada ano pelo proprietário do imóvel. Além disso, nos termos do ar 9 393/1996, caberá ao produtor rural declarar o VTN correspondente a que será o preço de mercado de terras apurado em 1o de janeiro de cada qual deve corresponder com aquele informado no DIAT.

Contudo, muitos municípios têm fixado pauta mínima de preços de terras rurais prévia à declaração do produtor (DITR).

Assim, o art. 3º da IN-RFB no 1.562/15 (BRASIL, 2015b) determina que as informações sobre Valor da Terra Nua - VTN, para fins de apuração do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural, deverão ser fornecidas à Secretaria da Receita Federal do Brasil - RFB pelos municípios e Distrito Federal, anualmente, até o último dia útil de julho de cada ano e devem refletir o preço de mercado da terra nua, apurado em 1o de janeiro do ano a que se referem.

Tais informações serão encaminhadas ao Sistema de Preços de Terras (SIPT), que fora instituído pela Portaria SRF nº 447/2002, e administrado pela Secretaria da Receita Federal do Brasil.

Entretanto, há situações em que os municípios e ou o Distrito Federal apresenta preços inconsistentes e ou distorcidos da realidade, notadamente considerando o valor de mercado da propriedade toda, e não apenas nua. Nessa ocasião, cabe ao produtor rural comprovar sua irrisignação meio de laudo técnico específico, demonstrando que a propriedade e o VTN é menor que o previsto no Sistema de Preços de Terras (SIPT) (HARET, 2016^a).

Não obstante isso, o georreferenciamento praticamente colocou um ponto final nessas questões, e o que se discute, atualmente, está mais ligado, em si, à existência ou não de áreas ambientais, a exclusão das benfeitoras, ou seja, o próprio valor tributável da terra nua.

E se o contribuinte adquiriu, por exemplo, no atual exercício, uma área de terra que nunca fora declarada pelo vendedor, o valor a ser atribuído à terra nua deste imóvel será o preço (VTN) de mercado da terra nua apurado em 1º de janeiro do ano a que se referir a DITR (Lei nº 9.393, de 1996, art. 8º, § 22; RITR/2002, art. 32, § 19; IN SRF nº 256, de 2002, art. 32, § 2º) De se acrescentar, ainda, que o art. 10 do Decreto nº 4.382/2002 estabelece que a área tributável para fins de ITR é a área total do imóvel, excluídas as áreas:

1-De preservação permanente (Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965 - Código Florestal, arts. 2º e 3º, com a redação dada pela Lei nº 7.803, de 18 de julho de 1989, art.1º II - de reserva legal (Lei nº 4.771, de 1965, art. 16, com a redação dada pela Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001, art. 1º);

III - de reserva particular do patrimônio natural (Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, art. 21; Decreto nº 1.922, de 5 de junho de 1996); IV-de servidão florestal (Lei nº 4.771, de 1965, art. 44-A, acrescentado pela Medida Provisória nº 2.166-67, de 2001);

V - De interesse ecológico para a proteção dos ecossistemas, assim declaradas mediante ato do órgão competente, federal ou estadual, e que ampliem as restrições de uso previstas nos incisos I e II do caput deste artigo (Lei nº 9.393, de 1996, art. 10, § 1º, inciso II, alínea "b");

VI - Comprovadamente imprestáveis para a atividade rural, declaradas de interesse ecológico mediante ato do órgão competente, federal ou estadual (Lei nº 9.393, de 1996, art.

10, § 1º, inciso II, alínea "c"). § 19 A área do imóvel rural que se enquadrar, ainda que parcialmente, em mais de uma das hipóteses previstas no caput, deverá ser excluída uma única vez da área total do imóvel, para fins de apuração da área tributável.

§ 2º A área total do imóvel deve se referir à situação existente na data da efetiva entrega da Declaração do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural - DITR. § 3º Para fins de exclusão da área tributável, as áreas do imóvel rural a que se refere o caput deverão:

Ser obrigatoriamente informadas em Ato Declaratório Ambiental - ADA, protocolado pelo sujeito passivo no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA, nos prazos e condições fixados em ato normativo (Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, art. 17-O, § 5º, com a redação dada pelo art. 1º da Lei nº 10.165, de 27 de dezembro de 2000); e II-estar enquadradas nas hipóteses previstas nos incisos I a VI em 1º de janeiro do ano de ocorrência do fato gerador do ITR.

No mais, nos termos das diretrizes que norteiam o princípio da progressividade (art. 153, § 4º, I, da CF/88), o IPTU e o ITR foram estabelecidos como instrumento de realização da função social da propriedade (tem natureza extrafiscal]. Portanto, a alíquota do ITR varia de 0,03% até 20% em função da área do imóvel para a sua aplicação, deve-se observar do imóvel e do grau de sua utilização. E, para a sua aplicação, deve-se observar os critérios fixados no Decreto no 4.382/2002, notadamente o disposto no art. 34, que determina que a alíquota utilizada para cálculo do ITR é estabelecida para cada imóvel rural, com base em sua área total e no respectivo grau de utilização (art. 10, § 12, VI, da Lei 9.393/96).

Com isso, nos termos do art. 35, o valor do imposto a ser pago é obtido mediante a multiplicação do VTN pela alíquota corresponde, obtida nos termos do art. 34, considerados a área total e o grau de utilização do. Ademais, o § 1º do art. 35 determina que, na "hipótese de inexistir área aproveitável após as exclusões previstas nos incisos I e II do art. 16, serão aplicadas as alíquotas correspondentes aos imóveis rurais com grau de utilização superior a oitenta por cento, observada a área total do imóvel".

Não obstante, Sabbag (2012, p. 1.099) observa que:

[...] há possibilidade de nítido confisco caso o imóvel acima de 5.000 hectares não alcance o limite de 30% de utilização. Conclui-se que, inexoravelmente, o imóvel será confiscado no Prazo de cinco anos ($5 \times 20\% = 100\%$). Ressalte-se, todavia, que, mesmo considerando o desestímulo à manutenção de propriedade rural não poderá ter caráter confiscatório, sob pena de violar o princípio constitucional que veda o tributo com efeito de confisco (art. 150, IV, CF).

Não obstante esse posicionamento, comungamos do entendimento de que tal medida e, de fato, constitucional, tratando-se apenas de uso indevido da propriedade, ferindo, assim, o

princípio da função social da propriedade (art. 5, XXIII, da CF/88). Aqui, portanto, o tributo tem função extrafiscal, atuando em razão do uso efetivo da propriedade.

No mais, necessário destacar ainda que a RFB publicou, no Diário Oficial da União (DOU) de 15 de março de 2019, a Instrução Normativa (IN) 1.877 de 14 de março de 2019, que, para fins de arbitramento da base de cálculo do ITR, na hipótese prevista no art. 14 da Lei no 9.393/96, referente ao Valor da Terra Nua por hectare (VTN/ha), estabeleceu-se que se considera VTN o preço de mercado do imóvel, entendido como o valor do solo com sua superfície e a respectiva mata, floresta e pastagem nativa ou qualquer outra forma de vegetação natural, excluídos os valores de mercado relativos a construções, instalações e benfeitorias, culturas permanentes e temporárias, pastagens cultivadas e melhoradas e florestas plantadas, observados os seguintes critérios, referidos no art. 12, I, II e III da Lei no 8.629/93:

1. localização do imóvel;

2. aptidão agrícola; e,

3. dimensão do imóvel. As informações serão prestadas pelos Municípios servirão de base para o cálculo do valor médio do VTN, por hectare, para cada enquadramento de aptidão agrícola de terras existentes no território do respectivo ente federado, conforme descrito no art. 3º da IN.

Por sua vez, o ITR deve ser pago até o último dia do mês fixado para a entrega do DIAT (art. 12 da Lei 9.393/96). E se o pagamento ocorrer a destempo, serão aplicadas penalidades estabelecidas no art. 13 da Lei 9.393/96:

- I. Multa de mora calculada à taxa de 0,33%, por dia de atraso, não podendo ultrapassar 20%, calculada a partir do primeiro dia subsequente ao do vencimento do prazo previsto para o pagamento do imposto até o dia em que ocorrer o seu pagamento;
- II. Juros de mora calculados à taxa a que se refere o art. 12, parágrafo único, inciso
- III. A partir do primeiro dia do mês subsequente ao vencimento do prazo até o mês anterior ao do pagamento, e de 1% no mês do pagamento.

6 ANEXO

87 Art. 153. Compete à União instituir impostos sobre:

VI - Propriedade territorial rural;

§ 4º O imposto previsto no inciso VI do caput:

1 - Será progressivo e terá suas alíquotas fixadas de forma a desestimular a manutenção des improdutivas;

II- Não incidirá sobre pequenas glebas rurais, definidas em lei, quando as explore o proprietário que não possua outro imóvel;

III- será fiscalizado e cobrado pelos Municípios que assim optarem, na forma da lei, desde que não implique redução do imposto ou qualquer outra forma de renúncia fiscal.

88 Art. 29. O imposto, de competência da União, sobre a propriedade territorial rural tem como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de imóvel por natureza, como definido na lei CIVIL, localização fora da zona urbana do Município.

Art. 30. A base do cálculo do imposto é o valor fundiário.

Art. 31. Contribuinte do imposto é o proprietário do imóvel, o titular de seu domínio útil, ou o seu possuidor a qualquer título.

90 PROCESSO CIVIL. TRIBUTÁRIO. EMBARGOS A EXECUÇÃO FISCAL. TRASLADO DE PEÇA DA EXECUÇÃO. INDEFERIMENTO DA INICIAL.IMPOSSIBILIDADE. ITR. IMÓVEL ALIENADO.SUJEITO PASSIVO. NOVO PROPRIETARIO. I. I. Encontrando-se a CDA e o comprovante da garantia do juízo acostados aos autos da execução fiscal, não há causa que impeça a apreciação do mérito nos do juízo acostados aos autos da execução fiscal, não há causa que impeça a apreciação do mérito nos embargos de devedor. 2. Não pode ser considerado contribuinte de imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) o embargante que, no período em que ocorreu o fato gerador, não mais possuía a propriedade do imóvel rural em virtude de o haver alienado (arts. 29 e 31 do CTN). O responsável pelo tributo é o novo proprietário (art. 131, I, do CTN). Precedentes desta Corte. 3. Remessa oficial e apelação não providas. TRF-1 - APELAÇÃO CIVEL AC 48043 DF 1999.01.00.048043-6 (TRF-1) Data de publicação: 19/12/2005.

91 ÁREAS DE FLORESTAS PRESERVADAS. REQUISITOS DE ISENÇÃO. A concessão de isenção de ITR para as Áreas de Preservação Permanente Reserva Legal - ARL, está vinculada à comprovação de sua existência, como laudo técnico, averbação na matrícula até a data do fato gerador, respectivamente, e de sua regularizada Ato Declaratório Ambiental - ADA, cujo requerimento deve ser protocolado no Instituto Das Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA no prazo regulamentar. A prova de uma não exclui a da outra. A partir do exercício de 2007 o ADA passou a ser exigido anualmente e o prazo de entrega coincide com o prazo da declaração do ITR [Acórdão 2202-004.676 – 2018].

7 CONCLUSÃO

Tem-se, dessa maneira, que a base de cálculo do ITR é composta por aspectos físicos (área tributável) e econômicos (VTN) (DOMINGOS, 2015). Essa, aliás, é a mesma interpretação de Haret (2016a, p. 122), para quem no ITR apura-se o valor do mercado do bem imóvel, este considerado apenas na parte aproveitável para produção da propriedade”, enquanto "no IR declara-se o custo contábil do bem, entendido este como a diferença positiva entre o valor da alienação e o valor da aquisição, não podendo ser alterado por oscilações do mercado”.

Contudo, conforme destacado acima, para exclusão das áreas cobertas por florestas nativas da incidência do ITR é necessário que o contribuinte apresente o ADA (ato de declaração ambiental) ao Ibama, a cada exercício, e que atendam ao disposto na legislação pertinente (Lei no 6.938, de 1981, art. 17-0,31, com a redação dada pela Lei no 10.165, de 2000, art. 19). Além disso, é necessária ainda a averbação das áreas de reserva legal e de preservação na matrícula do imóvel para usufruir da isenção prevista no art. 9.393/96, conforme jurisprudência majoritária do CARF.

Não obstante, nos termos da Súmula CARF 122, a averbação da Área de 811 (AKL) na matrícula do imóvel em data anterior ao fato gerador supre eventual falta de apresentação do Ato declaratório ambiental (ADA) (Vinculante, conforme Portaria ME n° 129, de 01/04/2019, DOU de 02/04/2019 - CARF: Acórdãos Precedentes: 2202-003.723, de 14/03/2017; 2202-007.01 de 04/07/2017; 9202-004.613, de 25/11/2016; 9202-005.355, de 30/03/2017; 9202-006.043, de 28/09/2017.

Importante destacar ainda, que o VTNT não pode estar muito abaixo do real valor de mercado, sob pena de ocorrer substancial lucro imobiliário (ganho de capital). Isso porque, a

partir de 1º de janeiro de 1997, o VTN declarado é utilizado para apuração de ganho de capital, no caso de alienação a qualquer título do imóvel rural, nos termos da legislação do imposto sobre a renda (Lei nº 9.393, de 1996, art. 19). Ou seja, o valor da terra nua declarado será utilizado como parâmetro para apuração do ganho de capital.

De mesma forma, no caso de desapropriação do imóvel para fins de reforma agrária, o valor da terra nua para fins do depósito judicial, na hipótese de desapropriação do imóvel para reforma agrária, não poderá ser superior ao VTN declarado (Lei nº 9.393, de 1996, art. 22). Por conseguinte, haverá, na sequência, o cálculo das benfeitorias e investimentos.

8 REFERÊNCIAS

AFONSO; J. R. R.; ARAÚJO, E. A; REZENDE, F; VARSANO, R. **A tributação brasileira e o novo ambiente econômico: a reforma tributária inevitável e urgente**. Revista do Banco Nacional do Desenvolvimento - BNDS, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 137-170, junho de em: <https://web.bndes.gov.br/bib/ispui/handle/1408/4750>. Acesso em: 8 jan. 2018

ARAUJO, M. J. **Fundamentos de Agronegócio**. 12ª edição revista e atualizada. Editora Atlas. São Paulo/SP, 2016

ARAUJO, N. B; WEDEKIN, I; PINAZZA, L. **Complexo agroindustrial: o Agribusiness Brasileiro**. São Paulo: Agroceres, 1990.

BRASIL, 2019a. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Relações Internacionais do Agronegócio. **Balança Comercial do Agronegócio** – dezembro/2018. Brasília/ DF, de janeiro de 2019. Disponível em:

GRYNVSZPAN, M. **Origens e conexões norte-americanas do agribusiness no Brasil**. Revista Pós Ciências Sociais, v. 9, n. 17, 2012.

NEVES, M. F. **Vai agronegócio! 25 anos cumprindo missão vitoriosa**. Editora Canaeste 520 páginas. Primeira Edição. 2016.

CAPÍTULO 06: SABERES: A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

¹⁸Danielle Valéria Araujo Silva

¹⁹Zirley Ferreira Duarte

²⁰Selvina Elma da Cruz Silva

²¹Fabiana Vilas Boas

Resumo: Este estudo visou conhecer como os professores que atuam em escola com projeto de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem construído seu conhecimento sobre o assunto no cotidiano escolar. A pesquisa realizada pode ser classificada como descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa, e fez uso da técnica de grupo focal. Foram entrevistados oito participantes que atuam em uma escola do município de Cuiabá, com alguma experiência em inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Os resultados apontaram para a compreensão do conceito da inclusão preconizado pela Lei, porém, entendem que não há o respaldo necessário para o alcance dos objetivos.

Palavras-chave: Educação. Educação especial. Educação inclusiva. Saberes da Escola.

Abstract: This study aimed to know how the teachers who work in school with a project to include students with disabilities in regular education have built their knowledge about the subject in school everyday. The research carried out can be classified as descriptive, exploratory and of a qualitative nature, and made use of the focal group technique. We interviewed eight participants who work in a school in the city of Cuiabá, with some experience in including students with disabilities in regular education. The results pointed to the understanding of the concept of inclusion advocated by the Law, however, they understand that there is not the necessary support to reach the objective.

Keywords: Education. Special education. Inclusive education. School's knowledge.

1 INTRODUÇÃO

O tema da educação inclusiva definido para este trabalho tem suas bases em algumas questões que são foco de intensas discussões na atualidade, mas, ainda se percebe um distanciamento da prática efetiva. A necessária justiça social, com base na educação para todos,

¹⁸ Licenciatura em Pedagogia das Séries Iniciais- UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. Pós-graduação Neuroeducação – FEIC.

¹⁹ Licenciatura em Pedagogia – Universidade de Cuiabá. Pós-graduação ICE- Instituto Cuiabano de Educação- Docência no Ensino Superior.

²⁰ Licenciatura em Pedagogia. Pós Graduação em Alfabetização /FAUC -centro de pesquisa e planejamento coordenação de pós-graduação

²¹ Licenciatura em Pedagogia _ UFMT Universidade Federal do Mato Grosso. Pós-graduação Alfabetização e letramento INVEST

tem na escola seu aliado mais forte na conquista dessa meta considerando sua característica de aprimoramento humano.

Políticas públicas visando a inclusão de pessoas vistas como mais vulneráveis apontam para a responsabilidade educativa da escola com esses segmentos sociais, no sentido de promover mudanças e impulsionar transformações produtivas na vida desses alunos.

Mas, na prática, essas metas podem estar longe de serem alcançada. A formação dos professores nem sempre cobre as necessidades de saberes que permitam bom desempenho com os alunos que necessitam de atendimento especial. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar e relatar os conhecimentos que os professores tem construído no cotidiano com alunos com deficiência.

Assim, o problema desta pesquisa é: quais são os conhecimentos construídos na lida com alunos especiais em uma escola de ensino regular em Cuiabá?

Assim, para verificar o entendimento que os profissionais da escola tinham sobre a educação inclusiva, como proposta, e as alterações que ocorreram ou não em seus saberes, a partir da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, e para discutir, na análise dos resultados, à luz do referencial teórico descrito, os saberes construídos pela escola-caso para a educação inclusiva, relatando-se as observações pertinentes é que se realizou a coleta de dados.

Buscando desvelar o conhecimento que os professores têm sobre inclusão escolar, identificando os saberes construídos a partir da chegada das crianças especiais no ensino regular, pretende-se ainda com este trabalho provocar reflexões sobre a formação profissional docente para a inclusão de todos.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITUAL

Viver nessa sociedade pós-moderna onde há um anseio mundial por igualdade, principalmente social, surge de forma gritante o desejo de possibilitar inclusão a diversos segmentos entre eles está a pessoa com deficiência (PcD). Diante disso surge a necessidade de garantir o acesso, permanência e educação de qualidade dentro das entidades do sistema educacional.

Observando a realidade da Educação brasileira, percebemos que a proposta inclusiva está começando a fazer parte dos segmentos escolares, como afirma Silva (2010) até o início

da segunda metade do século XIX pessoas com deficiência eram excluídas das escolas de ensino regular, tratadas com desprezo e consideradas como incapazes de participar de uma escola regular na companhia de alunos tidos como normais. O atendimento às crianças e adultos com qualquer tipo de deficiência eram então ofertadas por poucas escolas especializadas. Porém atualmente com o avanço da era digital e a crescente propagação dos Direitos humanos, percebemos maior preocupação em divulgar ações e propostas inclusivas, visando assegurar os direitos de todos os indivíduos independente de raça, cor, sexo, limitação ou outra diversidade apresentada. No que diz respeito a educação, a inclusão social no contexto escolar é assegurada como Inclusão escolar, conforme apresenta a Declaração de Salamanca, (1994):

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Então, inicialmente percebemos que a trajetória da Educação Especial para ser inclusiva, necessitou inicialmente de um marco inicial para sua consolidação como políticas públicas de inclusão, utilizou então como base documentos internacionais norteadores para a política nacional de educação inclusiva. Esse material foi organizado por Gil (2005) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008). Em 1975 que foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes que estabelece os direitos de todas as pessoas com deficiência, livre de qualquer discriminação, e garante o desenvolvimento de ações nacionais e internacionais visando assegurar tais direitos, principalmente no que diz respeito à dignidade humana, direitos civis e políticos.

Já em 1990 foi organizada uma conferência mundial em Jomtien na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990). Quatro anos depois dessa declaração, em 1994, durante uma conferência mundial de Educação Especial que contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca na Espanha, foi proclamada a Declaração de Salamanca, considerada um marco fundamental para a propagação da inclusão escolar, fortalecendo o compromisso de uma educação para todos e reconhecendo a necessidade e urgência da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais ocorrer dentro do sistema regular de ensino.

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que aponta como objetivo, “o acesso, a participação e a aprendizagem dos

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p.8)

Percebemos então que nessa trajetória ampla discussão e criação de leis que visam incluir o aluno com deficiência na escola regular de ensino. Porém isso não assegura na prática que essa inclusão ocorra. Pois isso só é possível quando o indivíduo tem acesso, inclusive no espaço físico, atendimento as suas necessidades físicas e também apoio pedagógico que tragam mecanismos de ensino que estimulem o aprendizado de habilidades múltiplas por isso o currículo deve ser adaptado e flexível visando atender essa nova realidade. A escola se adaptar ao aluno e não o aluno tentando se encaixar nela como era no período de integração. Segundo Glat (2007) a integração tinha como proposta oferecer aos alunos um ambiente escolar menos restritivo possível.

[...] previa a escolarização de alunos com deficiência (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns, porém eles só eram integrados na medida em que demonstrassem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio paralelo. (GLAT, 2007 p.24)

Assim sendo, “à escola regular caberia apenas educar aqueles com condições de acompanhar as atividades rotineiras, concebidas sem qualquer preocupação com as necessidades individuais” (BUENO, 2001 apud GLAT, 2007, p.22), ou seja, a maior parte dos alunos com deficiência continuavam segregados.

Diferentemente a escola inclusiva, busca adaptar-se a todas as crianças e buscar meios de assegurar um ensino independente de qualquer dificuldade, sem limitar-se ao ideal, mas sim ao real. Devendo reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos. Respeitando o princípio fundamental da escola inclusiva, de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994)

Estas escolas inclusivas devem estar focadas na criança, devendo assegurar todo o suporte necessário para o desenvolvimento educacional, cognitivo e afetivo da criança com PcD, respeitando as características e peculiaridades de cada estudante, oferecendo alternativas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos devendo atender as

necessidades educacionais de cada indivíduo. Este princípio de educação é um modo eficaz para construção de solidariedade e respeito entre as crianças com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito, e sendo uma forma de trabalhar a superação do preconceito existente, favorecendo a inclusão escolar e fazendo com que todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Contudo ainda devemos levar em consideração que segundo Glat (2007, p.19) “[...] a Educação Especial se constitui originalmente a partir do modelo médico e clínico”, os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização que tinham esses indivíduos com necessidades especiais que se encontravam nos hospitais psiquiátricos misturados com o restante dos pacientes, sem que houvesse nenhuma distinção de idade ou patologia. Neste modelo, a deficiência era considerada como sendo uma doença crônica, dessa forma o atendimento prestado a essa criança seguia um modelo terapêutico mesmo se tratando de dificuldades decorrentes de falhas educacionais. Com o passar dos tempos e os processos de implementação de novas tecnologias e metodologias educacionais, surgiu a questão de que as pessoas com algum tipo de deficiência eram capazes de aprender independente de suas limitações e isso desencadeou uma mudança neste modelo clínico. Dessa maneira, surge uma nova preocupação, foi dada uma nova ênfase nas condições do espaço que estava sendo proporcionado para a aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos. Sobre esta ênfase, Januzzi (2004) apresenta que agora o foco não é mais o aluno e a sua deficiência, ela enfatiza no ensino e na escola, as formas e condições de aprendizagem, tira a carga de que o problema está no aluno, pois a escola deve apresentar uma resposta educativa e de recursos e apoios para proporcionar o sucesso escolar de todos os alunos, assim sendo, surge para a escola um novo desafio de ajustar-se para atender à diversidade de todos seus alunos.

Dessa forma, essa é uma proposta que muda o enfoque, responsabilizando agora a agência educativa. Assim a ênfase é colocada na ação da escola e da educação, como transformadora de realidade. No que diz respeito à clientela da educação especial, as Diretrizes Nacionais 2001, apresentam que a Educação Especial se configurou como sendo destinada somente aos alunos que possuem algum tipo de necessidade educacional especial, seja ela motora, intelectual, visual, auditiva, múltiplas; condutas típicas de síndromes ou quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos; e superdotação/altas habilidades. Por sua vez Glat (2007, p.27) apresenta que necessidades educacionais especiais são “diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas,

distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e como altas habilidades. Segundo Silva 2010, a Educação Especial é entendida como sendo área do conhecimento e também uma das modalidades de ensino e tem por objetivo práticas e estratégias voltadas para todos os alunos com algum tipo de necessidade educacional especial. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica entende-se por Educação Especial:

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2001, p. 39)

Nesta proposta, a Educação Especial configura-se se configura como um novo campo de atuação capaz de oferecer o suporte necessário, permanente e efetivo, se tornando um sistema preparado para os alunos incluídos na classe regular bem como para os professores envolvidos neste processo de inclusão, que devem receber para a efetivação da proposta, um conjunto de recursos que a escola deverá em seu conjunto dispor para atender a toda diversidade. Sobre este princípio Glat (2007, p. 17), afirma que

[...] a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.

A Educação Inclusiva hoje então é o grande desafio da política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, conforme resolução CNE/CEB N° 2 de 2001: (GLAT, 2007 p.24)

Como é visto a inclusão já faz parte do processo educacional regular no nosso país. No entanto, o número crescente de matrículas não implica que esses alunos estejam recebendo uma educação de qualidade. Nem que os profissionais da educação estejam preparados para essa realidade, principalmente se estão recebendo assistência necessária para atender essa nova realidade. Sendo assim, a seguir apresentarei a pesquisa de grupo focal deste trabalho que têm por objetivo constatar qual a percepção dos professores da rede regular de ensino frente à inclusão de crianças com necessidades especiais.

3 O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Aprender a incluir todos os alunos, independentemente das suas características particulares, é um desafio que a escola precisa aprender a enfrentar. Não basta ler os

documentos oficiais e recitá-los como em um teatro. É necessário que o ambiente escolar passe por algumas transformações:

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo³³, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoios centrados na classe comum e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/ sensibilização (CAPELLINI, 2001, p. 155).

Não basta que permitam o ingresso das crianças com deficiências na rede regular de ensino, se não houver uma mudança dentro da estrutura, currículo, física como também dos professores, não haverá inclusão, mas apenas a integração. Carmo (2001 apud SOUSA, 2008) expressa que:

Superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares, bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira (CARMO, 2001 apud SOUSA, 2008, p. 45-46).

Portanto, é necessária “uma atitude em relação a todos os alunos que favoreça o respeito à diversidade, e a organização de uma rotina escolar que favoreça o convívio, a interação positiva, a cooperação e a comunicação entre todos” (CARDOSO, 1997 apud GIARDINETTO, 2009, p.89).

Não se pode deixar de lado a importância da participação familiar no processo de inclusão, como bem observa Martins (2007) “a informação, a formação específica, a presença de um professor auxiliar e o envolvimento da família” (MARTINS, 2007, p. 139). Se os pais ou responsáveis participarem ativamente, as chances de que ocorra uma inclusão bem-sucedida, aumentam ainda mais.

Em alguns casos, a presença de um professor auxiliar dentro da sala de aula pode ser bem-vinda. Capellini (2004) nomeia de ensino colaborativo, ou seja, é um auxílio entre o educador comum e o educador especial dividirão as responsabilidades por uma sala de aula diversificada.

Gerber & Popp (1999) citados por Capellini (2004) colheram depoimentos de pais e alunos, para analisar se essa parceria dentro da sala de aula traria benefícios. De acordo com os alunos que participaram da pesquisa, a presença de um professor para auxiliar o

desenvolvimento da aula é benéfica, pois assim o atendimento é mais rápido e eficaz. Os pais manifestaram uma atitude positiva, pois “também gostaram do fato de que havia dois professores na sala ajudando a explicar a matéria e observando o comportamento de todos os alunos, sentiam-se mais seguros” (GERBER & POPP, 1999 apud CAPELLINI, 2004, p.95).

Todavia, o que se pode verificar, é que ainda persiste a ideia de que o ensino regular não deve se aliar ao ensino especial, pois cada um deve ficar em seu próprio espaço. Segundo Martins (2003 apud SERRA, 2004, p. 33):

A educação destinada às pessoas com deficiências foi realizada, tradicionalmente, de forma separada daquela dirigida aos alunos considerados normais (...) formaram-se, então, dois sistemas separados: o regular e o especial, envolvendo pressupostos político-educacionais específicos, formas de administração e pessoal técnico pedagógicos (MARTINS, 2003 apud SERRA, 2004, p. 33).

Sem que ocorra um rompimento dessa visão tradicional, que mantém dois sistemas de ensino completamente distanciados um do outro, não haverá inclusão. Pais e professores, bem como a instituição escolar, precisam se desvincular dessa ideia e auxiliarem no processo de mudanças sociais, pois a inclusão não proporciona benefícios apenas para a criança com deficiência, mas a toda sociedade, pois dessa maneira, aprendemos a respeitar as diferenças.

4 CONCLUSÃO

Este artigo visou conhecer os saberes construídos por professores que trabalham em uma escola inclusiva em Cuiabá na experiência de conviver com alunos com deficiências. Se tinham clareza do que preconiza a Lei que prevê a inclusão de todos, os projetos da escola que problemas decorrem dessa direção.

De acordo com os sujeitos da pesquisa a escola encontra-se profundamente questionada e solicitada diante desse desafio, e tem grandes expectativas quanto ao trabalho dos profissionais que nela atuam. Inclusive reconhecem a necessidade de qualificação para um melhor desempenho com os alunos inclusos.

A busca de uma sociedade mais justa e humanizada, em que todos possam partilhar dos mesmos direitos, passa pelo atendimento de ensino com qualidade para todos, havendo ainda o reconhecimento de que muitos necessitam de atendimento diferenciado em virtude de suas características pessoais, surgindo aí uma grande necessidade de qualificação dos profissionais da educação.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____.BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** (1975) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf . Acesso em: 07 de novembro. 2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 948/2007, de 07 de Janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001.Seção 1E, PP 39-40, 2001.

CAPELLINI, Vera L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CARMO, A. A. do. **Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, “Recupera” e Discrimina.** 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1989.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

JANNUZZI, G. **Algumas concepções de educação do deficiente.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n.3, p.9-25, maio 2004.

JERUSALINSKI, Alfredo. **A escolarização de crianças psicóticas.** Revista Estilos da Clínica. São Paulo, n.2, p. 72-95, 2º semestre, 1997.

MARTINS, Mara R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes.** 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=10164>. Acesso em 07 de novembro de 2016.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpx, 2010.

CAPÍTULO 07: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

²²Bárbara Beatriz Vaz

²³Hellen Tatyane de Moraes

²⁴Luzia da Silva Santos

²⁵Zânia Flávia Araújo Costa Freitas

Resumo: A educação é um processo de socialização em que o indivíduo adquire e assimila vários tipos de conhecimentos. Trata-se de um processo de consciencialização cultural e comportamental, que se materializa numa série de habilidades e valores. A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superlotação ou talentos. Posto isto, o objetivo da educação especial consiste em proporcionar as ferramentas e os recursos educativos necessários para aqueles que têm necessidades diferentes da média. Desta maneira, as crianças que sofrem de algum tipo de incapacidade têm acesso à formação e o direito de desabrocharem, de modo a puderem ser inseridas na vida adulta com maior facilidade. Procura-se, portanto, ajudar as crianças a tornarem-se adultos independentes, podendo valer-se sozinhos graças à educação recebida.

Palavras-chave: Educação; Educandos; Educação Especial e Necessidades Especiais.

Abstract: Education is a socialization process in which the individual acquires and assimilates various types of knowledge. It is a process of cultural and behavioral awareness, which materializes in a series of skills and values. Special education is a teaching modality aimed at students with disabilities in the field of learning, arising either from physical, sensory, mental or multiple disabilities, or from characteristics such as high abilities, overcrowding or talents. That said, the purpose of special education is to provide the necessary educational tools and resources for those who have needs other than average. In this way, children who suffer from some type of disability have access to training and the right to blossom, so that they can be inserted into adult life more easily. The aim is, therefore, to help children to become independent adults, who can help themselves thanks to the education received.

Keywords: Education; Students; Special Education and Special Needs.

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com necessidades especiais passam por diversos estágios de evolução e por diferentes visões sociais, desde as mais preconceituosas até as interacionistas, que buscaram

²² Licenciatura em Pedagogia – UEG Universidade Estadual de Goiás .Pós-graduação em Psicopedagogia - FACIPAN

²³ Licenciatura Plena em Pedagogia, FIAR Faculdade Integrada de Ariquemes. Pós-graduação em Educação Infantil - Faveni

²⁴ Licenciatura em Pedagogia/ UNIVAG – Centro Universitário de Varzea Grande

²⁵ Licenciatura em Pedagogia - UFMT Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-graduação em Psicopedagogia - FACIPAN

atender essas pessoas, numa perspectiva mais humanizada, visto que por muitos séculos as pessoas com necessidades especiais eram segregadas e tratadas como diferentes.

Dentro deste contexto, a Educação Especial no país se fortaleceu a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, que tem como principal fundamento o direito à cidadania e à dignidade da pessoa humana. Merece destaque o Inciso IV, do Art. 3º que afirma o direito de todos serem tratados “[...] sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 13). Este artigo da Constituição Federal confirma os direitos de todos os cidadãos de gozarem dos mesmos privilégios.

É nesse atendimento, que a Educação Especial é voltada “às demandas de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam durante sua escolarização aspectos peculiares e significativos quanto aos seus processos de aprendizagem”. Assim, a educação Especial tem como público os alunos com as deficiências, já referidas, atuando de forma articulada com o ensino comum, orientado para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

No entanto, observa-se que na realidade atual existe um expressivo despreparo dos professores para lidar com crianças especiais e muitos educadores acabam excluindo tais alunos ou utilizando metodologias ineficazes e inadequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, incluindo as suas especificidades. É notório que as práticas pedagógicas no âmbito da educação especial necessitam ser repensadas.

Assim, diante de tantas mudanças ocorridas no mundo moderno, ainda é essencial para a aprendizagem o contato humano, a interação e o diálogo entre professor e aluno. É preciso que o professor supere as formas tradicionais de ensinar, adotando uma postura que vá ao encontro das dificuldades dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, aproximando-os dos alunos regulares.

O presente trabalho se caracteriza por ser bibliográfico, desenvolvido a partir de materiais elaborados e publicados por inúmeros autores escolhidos para ajudar na elaboração deste trabalho para partir da questão que objetivou suscitar reflexões sobre o tema. De acordo com Demo (1987, p. 39)

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações

onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender (DEMO, 1987, p. 39).

Dessa forma, é de grande relevância obter uma leitura teórica e metodológica para que o tema escolhido possa ser contextualizado, fazendo com que o professor/pesquisador aprenda a contextualizar seu modelo de pesquisa em um modelo teórico de grande amplitude e possa sustentar as análises adquiridas através da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino que oferece recursos, serviços e estratégias de acessibilidade ao ambiente escolar. Nesse contexto a escola comum deixa de ser um único sistema de ensino passando a ser paralelo com níveis e etapas próprias.

É o campo que deverá responder às necessidades educativas especiais. Nisto as implicações das respostas consideram, ou devem considerar, a natureza dessas necessidades, os meios que se dispõe para intervenções, dentre as quais estão as estruturas técnicas e administrativas e, com destaque, a qualidade profissional e científica dos professores.

A princípio a Educação Especial se inicia a partir do momento que foi identificado atrasos ou alterações no desenvolvimento da criança. Segundo Priscila Lima, o Brasil é atualmente o país da América Latina que mais inclui estudantes com necessidades educacionais especiais, seguido pelo México e Chile.

A educação Especial é voltada para o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência física, mental, auditiva/surdez, visual, cegueira e baixa visão e demais transtornos. Trata-se de um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando-se suas necessidades específicas.

Dentro do contexto do atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, tem como objetivo apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência disponibilizando um ensino de linguagem e de códigos específicos de comunicação e sinalização, bem como adequa e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas de cada aluno, acompanha o uso desses materiais e recursos em sala

de aula, sem, contudo, interferir no ensino dos conteúdos curriculares. E, também oferece ao aluno com deficiência a tecnologia assistida.

Com relação a sua legalidade, a Educação Especial se encontra fundamentada no que rege a Política Nacional da Educação Especial, bem como sob a luz das seguintes legislações: Resolução CNE/CEB nº 04 de 02/10/2009 e o Decreto nº 7611 de 17/11/2011. Todas essas leis têm como principal objetivo a garantia do acesso a aprendizagem especializada e de qualidade.

3 A ESCOLA INCLUSIVA

A escola inclusiva insere o aluno na escola, que acolhe, respeita, ensina da mesma forma como ensina os demais alunos, que acima de tudo valoriza o ser humano ajudando-os a enfrentarem as barreiras e superar os limites, que não fecha as portas que oferece oportunidades e que abraça realmente a inclusão dos alunos na escola. Neste contexto, está voltada para a construção e exercício da cidadania consciente e ativa proporcionando os pilares para que os alunos se identifiquem e se posicionem frente às transformações constantes da sociedade contemporânea e adentrem na vida produtiva.

O atendimento Educacional Especializado visa atingir todas as formas de deficiência como:

- a) Deficiência física é uma limitação do funcionamento físico-motor de um ser humano ou animal. Normalmente, os problemas ocorrem no cérebro ou sistema locomotor, levando a um mau funcionamento ou paralisia dos membros inferiores e/ou superiores.
- b) Deficiência auditiva é uma condição em que a habilidade auditiva é reduzida. As causas comuns de deficiência auditiva são ruídos e envelhecimento. No entanto, há outros fatores responsáveis por essa enfermidade.
- c) Deficiência intelectual é caracterizada pelo funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada, ou seja, que esteja abaixo do que é considerado normal. A dúvida de pais e mães se deve aos campos que podem ser diretas ou indiretamente afetados pelo desempenho cerebral da criança.
- d) Deficiência visual caracteriza-se pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual. O deficiente visual pode ser a pessoa cega ou com baixa visão.

Diante do foi apresentado acima, falar sobre inclusão hoje em dia é muito comum mais é preciso que haja mais do que meros discursos, é necessário antes de tudo uma mudança de

pensamento da sociedade em relação a esse problema, as escolas precisam mudar sua postura de querer jogar toda a responsabilidade para as instituições de educação especial, os educadores devem se preparar mesmo que não haja nenhum aluno com deficiência em sua turma, os pais devem ensinar aos seus filhos o respeito ao próximo seja ele quem for e como for, e a sociedade deve cobrar dos órgãos competentes ações que proporcionem a inclusão.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Analisando a prática pedagógica, percebe-se que há muito interesse e esforço dos professores em trabalhar com crianças que apresentam deficiências, porém, ainda há pouca informação. Mesmo assim, muitos professores, em relação ao processo de inclusão, sabem definir a causa e característica desse aluno. No entanto, percebe-se que necessita de maior aprofundamento no assunto para desenvolver um trabalho de qualidade.

A formação de professores constitui preocupação com as perspectivas da formação inicial e da formação contínua (ou continuada, ou permanente) além de ser objeto de discussão no campo da Educação. Desde 1988, a UNESCO, em relatório sobre serviços educacionais, relacionou qualidade de ensino com preparação de professores. (RIBEIRO e BAUMEL, 28)

Pensar em inclusão pressupõe falar da importância formação inicial do professor, a qual necessita buscar desenvolver uma prática onde possibilite uma formação adequada para que os mesmos estejam preparados a oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos com necessidades educativas especiais. Desse modo, a formação pedagógica dos professores deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.

A Educação Especial é o campo que deverá responder às necessidades educativas especiais. Nisto as implicações das respostas consideram, ou devem considerar, a natureza dessas necessidades, os meios que se dispõe para intervenções, dentre as quais estão as estruturas técnicas e administrativas e, com destaque, a qualidade profissional e científica dos professores. (RIBEIRO e BAUMEL, 28)

No entanto, à medida que vamos conhecendo uma pessoa com deficiência, e convivendo com ela, constatamos que ela não é incapaz. Pode ter dificuldades para realizar algumas atividades, mas, por outro lado, em geral tem extrema habilidade em outras. A pessoa integrada em uma escola, e em um meio social mais amplo, evidencia a realidade de uma possível obtenção de respostas efetivas às suas necessidades. (RIBEIRO e BAUMEL, 29). Exatamente como todos nós. Todos nós temos habilidades e talentos característicos; nas pessoas com deficiência, essas manifestações são apenas mais visíveis e mais acentuadas.

O despreparo do professor para trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais ocorre desde a sua formação inicial, o que tem levado muitos docentes a recorrer à formação continuada através de educação à distância ou até mesmo por meio de cursos, oficinas, congressos, a fim de tentar preencher essas lacunas existentes em sua formação.

Os processos de formação de professores não podem ser dissociados do processo de desenvolvimento organizacional da escola – os centros educativos têm um contexto favorável e precedente para o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, pensar em transformação da escola e, mais, das práticas escolares está em paralelo com os objetivos da formação (em especial a continuada) dos professores, não se excluindo os objetivos de natureza pessoal. (RIBEIRO e BAUMEL, 29)

Os professores e escola de um modo geral precisam compreender que só existirá inclusão de pessoas com necessidades especiais em suas dependências se todos estiverem empenhados em contribuir para a edificação de um trabalho mais humano e acolhedor. Na quebra de paradigmas é fundamental a todo ser humano o respeito à diferença.

Se as referências às bases e princípios nas discussões sobre formação são os próprios fundamentos, é de se indicar outra dimensão dos modelos de paradigmas assentados nesse campo, tanto na formação inicial quanto na contínua:

Paradigma de déficit: - se objetivo é preencher as lacunas “na ou da formação”. O pressuposto é a existência de limitações na formação e, em forma de capacitação ou reciclagem (em termos mais antigos) das competências, dos saberes, atinge-se a eficiência e a eficácia dos sistemas escolares;

Paradigma do crescimento: - inter-relacionado à formação permanente, caracteriza a fase da formação inicial como ponto desencadeador de um processo de desenvolvimento profissional;

Paradigma de mudança: - pressupõe uma formação, seja inicial ou contínua, que corresponda e atenda às mudanças atuais da sociedade. Esse pressuposto projeta perspectivas de inovação, até na política educacional;

Paradigma de resolução de problemas: - a figura central desse modelo é o professor, que, ciente e clarificado sobre as questões presentes na escola e, principalmente, na sala de aula, com suas rotinas, facilidades e dificuldades, encaminha necessidades de respostas e soluções para as situações com os quais se defronta. (RIBEIRO e BAUMEL, 31-32)

A adequação curricular às necessidades desse aluno ainda possui muitas dúvidas por parte dos professores em como fazer isso. No entanto, a maneira de realizar essas adaptações curriculares em função da inclusão fica por conta de cada escola, porém, é de suma importância que sejam respeitadas às diferenças de cada aluno e, reconhecer que cada um aprende de maneira diferente. Quanto aos aspectos que dificultam o processo de inclusão, percebe-se que, indiferente se a escola é pública ou privada, existe uma forte carência de formação dos professores para o trabalho com a inclusão, esta formação geralmente ocorre no dia-a-dia de sala de aula.

Segundo Lasley & Payne (1991), tomando como referência o conhecimento, existem três modelos de currículos na formação de professores:

Integrado: - estabelece conexão conceitual, estrutural, entre os diferentes cursos das disciplinas. A exigência para a adoção desse modelo é compreender o tipo de mobilização interdisciplinar, como também o trabalho integrado dos professores.

Colaborativo: - neste há segmentação dos cursos com a permanência de suas especificidades, mas o elo articulador se condensa na definição de temas. Os professores são especialistas, e em cada área são eles quem sintetizam dados e os agregam em sua área considerando as importantes contribuições.

Segmentada: - parece ser o mais comum e vigente na realidade dos cursos. Não há interligações entre os cursos das disciplinas e os cursistas devem realizar a integração deles (pelo menos, a prática, é essa expectativa). (RIBEIRO e BAUMEL, 34)

Falar sobre inclusão hoje em dia é muito comum mais é preciso que haja mais do que meros discursos, é necessário antes de tudo uma mudança de pensamento da sociedade em relação a esse problema, as escolas precisam mudar sua postura de querer jogar toda a responsabilidade para as instituições de educação especial, os educadores devem se preparar mesmo que não haja nenhum aluno com deficiência em sua turma, os pais devem ensinar aos seus filhos o respeito ao próximo seja ele quem for e como for, e a sociedade deve cobrar dos órgãos competentes ações que proporcionem a inclusão.

As perspectivas atuais, centradas na categorização de necessidades especiais, nos conceitos de integração e escola inclusiva como dimensões constitutivas da base dos programas de formação exigem um repensar sobre esses programas no tocante a organização e estruturação. Se uma decorrência se refere a questionar uma

descategorização, pode-se supor o formato curricular como convergindo para uma base geral, especificidade e prática profissional. (RIBEIRO e BAUMEL, 36)

A escola inclusiva insere o aluno na escola, que acolhe, respeita, ensina da mesma forma como ensina os demais alunos, que acima de tudo valoriza o ser humano ajudando-os a enfrentarem as barreiras e superar os limites, que não fecha as portas que oferece oportunidades e que abraça realmente a inclusão dos alunos na escola.

O movimento atual da Educação Especial propõe a mobilização da escola para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais. Esse movimento surpreende a escola e a instiga a refletir sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela, assim como sua consideração na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. (RIBEIRO e BAUMEL, 41)

A escola, neste contexto, está voltada para a construção e exercício da cidadania consciente e ativa proporcionando os pilares para que os alunos se identifiquem e se posicionem frente às transformações constantes da sociedade contemporânea e adentrem na vida produtiva.

Hoje a escola inicia sua busca para o estabelecimento de um espaço educativo aberto, diversificado, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais. Nesse sentido, a Educação Especial amplia seu campo de atuação quando visa trabalhar com todos, na intenção de analisar, sugerir, adaptar e compor a utilização dos recursos favoráveis do meio escolar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todos. (RIBEIRO e BAUMEL 49)

Dentro desse contexto de escola atua como um meio de promover a inclusão o aluno que apresenta Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto da educação especial. O professor é muito importante para o desenvolvimento do comportamento de uma criança com TDAH, através de suas metodologias em sala de aula, no entanto, a falta de preparo dos docentes para lidar com os conflitos que surgem nas salas de aula também contribui para o agravamento da situação. Além disso, a proposta educacional da escola, geralmente, prevê um único tipo de enquadramento dos alunos ao processo pedagógico. Muitas vezes, os alunos com TDAH, por não se adequarem ao padrão pedagógico convencional, tendem a reagir negativamente, tornando-se inadequados. Enquanto que, de acordo com Rohdea [et al] (2000, p.7),

A hiperatividade se caracteriza pela presença frequente das seguintes características: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado; pela dificuldade em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer; estar frequentemente e “a mil” ou muitas vezes agir como se estivesse “a todo o vapor”; e falar em demasia.

Devido a essas características relativas à crianças hiperativa, muitos professores acabam apresentando dificuldades ao tentarem incluir esses alunos em suas aulas, geralmente por desconhecerem maneiras de trabalhar com alunos cujo o comportamento é diferente do apresentado pelos demais. É preciso que os professores promovam mudanças em seu método de ensino visando o estímulo dos alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes do TDAH, aos conteúdos transmitidos, para isso é preciso buscar de novas ideias que possam melhorar substancialmente suas aulas.

Os professores devem trazer novos desafios aos alunos através de atividades interessantes que promova estímulos à busca de respostas, aulas bem preparadas e nem sempre teóricas, propondo o diálogo em lugar de monólogos expositivos. Dessa forma, muitos problemas ligados ao desinteresse deixam de existir em virtude do prazer proporcionado aos alunos pelo entendimento do assunto trabalhado em aula e pela apreensão de sua aplicabilidade na vida diária.

Desta forma, ao trabalhar com criança portadora de TDAH, o psicopedagogo deve trabalhar suas dificuldades (falta de atenção/concentração, impulsividade, hiperatividade) e suas questões emocionais (baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, ansiedade, entre outros), através dos jogos, trabalhos de leitura e escrita, trabalhos manuais e expressões de arteterapia e atividades lúdicas, sem deixar abandonar aquele em relação às posturas e hábitos associados à atenção, organização da rotina, execução e persistências nas tarefas, além de outros fatores já destacados nos itens anteriores.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 42) a rede de ensino regular deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento dos alunos com NEE,

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio.

Neste sentido, percebe-se que é muito importante que o professor esteja amplamente preparado para atuar como mediador e facilitar do processo de construção do conhecimento, interação e socialização dos alunos que necessitam de um atendimento escolar especial, através de sua preparação durante sua formação acadêmica proporciona, ao mesmo, a possibilidade de estar analisando cada caso do mais complexo ao mais simples para que possa desenvolver sua

prática metodológica visando, com isso, o favorecimento de uma educação inclusiva de qualidade. E dentro deste contexto, a escola tem a função principal de receber e ensinar todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, para isso deverá adaptar seu processo de ensino e aprendizagem, bem como a estrutura física da escola às necessidades de seus alunos.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com relação às políticas sociais de educação, principalmente voltado para a educação inclusiva, vem permitindo que estudantes com e sem deficiência possam interagir dentro do ambiente escolar, na mesma sala de aula. Essa interação se afirma em diversas leis nacionais e políticas de educação, como no caso o que está previsto em nossa Constituição Federal de 1988 que reforçam ainda mais os direitos das pessoas com deficiência e, que tem promovido um significativo aumento do número de alunos com algum tipo de deficiência que recebem educação regular.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL/CF88) traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Através da aprovação do o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, foi disposta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

As políticas sociais estão relacionadas diretamente às condições vivenciadas pelo país em níveis econômico, político e social. São vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, em alguns momentos, em outros momentos como conquistas dos trabalhadores, ou como doação das elites dominantes, e ainda como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão. O surgimento das primeiras identificações chamadas

políticas sociais, visto que, como processo social, elas se originam na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo como a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal.

Assim, as políticas sociais devem ser defendidas como instrumento estratégico das classes subalternas na garantia de condições sociais de vida aos trabalhadores para sua emancipação humana e a luta organizada para a conquista da emancipação política. Com isso, a busca da ampliação dos direitos e das políticas sociais é essencial, porque envolve milhões de brasileiros espoliados em qualidade de vida, dignidade humana, condições de trabalho.

6 CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva é um conjunto de processos educacionais resultantes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de separação e de isolamento. Estas políticas buscam desenvolver o acesso à escola regular, ampliando a participação e assegurando a permanência de todos os alunos nela, independentemente de suas particularidades. Na sua praticidade a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao ensino fundamental, nível de ensino obrigatório a todo cidadão brasileiro, na escola inclusiva o processo educativo é visto como uma ação social em que todas as crianças com necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, dosados de acordo com as necessidades do educando.

As práticas pedagógicas na inclusão dos alunos com necessidades de aprendizagem especiais, requer modificações no processo, nas relações interiores e exteriores vividas na escola por esses alunos, sendo tais espaços temporais, didático-pedagógicos e organizacionais garantindo e promovendo a adaptação dos mesmos ao grupo. A educação infantil dessas crianças é complexa, exigindo uma análise clara e crítica do cenário escolar, das situações concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam às necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação e autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas propostas pela escola.

Podemos concluir que, a Educação Inclusiva baseia-se na concepção de uma educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem

deficiências. Infelizmente, o despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva.

Os professores têm um papel muito preponderante no desenvolvimento das crianças com hiperatividade, pode fazer toda a diferença, não se pode esquecer que muitas destas crianças têm problemas na escola que podem melhorar, ou piorar, de ano para ano, dependendo, até certo ponto, do estilo instrucional e da atitude de um dado professor.

O grande obstáculo muitas vezes não é a deficiência, mas a inadequação na forma de se comunicar, interagir e lidar com essas crianças. As famílias das crianças com múltipla deficiência necessitam de apoio e ajuda para interagir, comunicar e aprender a lidar com as dificuldades de suas crianças necessitam ainda de encontrar outros pais com os quais possam identificar-se, trocar experiências, apoio e ajuda mútua, como também lutar pela qualidade de vida e educação de suas crianças.

Porém, observa-se que durante o processo de aprendizagem do público-alvo da Educação Especial são apresentadas diversas dificuldades e, para melhorar seu aproveitamento educacional em sala de aula, a escola deve propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais o convívio social com outros alunos da mesma faixa etária, estimulando sua interação e diminuindo seu isolamento. Dentro desse âmbito, a interação família/escola/aluno é de suma importância para seu desenvolvimento.

Através deste estudo buscou-se o fortalecimento entre teoria e prática baseado no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais implica em utilizar conhecimentos adquiridos, quer na vida acadêmica quer na vida profissional e pessoal. Sendo assim, constitui-se em importante instrumento de conhecimento e de integração do aluno na realidade social e do trabalho em sua área profissional.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em <www.planalto.gov.br> acessado em 21/07/2019.

BRASIL, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> acessado em 03/10/2019.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1987. FARFUS, D. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada. Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: Do Querer ao Fazer**. Editora AVERCAMP EDUCAÇÃO. (cópia).

ROHDEA, Luis Augusto; BARBOSA, Genário; TRAMONTINA, Silzã; POLANCZYK, Guilherme. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Rev. Bras. Psiquiatr. 2000; 22(Supl. II): 7-11. Disponível em < <http://www.scielo.br> > acessado em 22/07/2019.

DADOS GERAIS DA OBRA:

Título: COLETÂNEA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS, EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS E COMPARTILHADAS Edição: 1ª Ano de publicação: 2021 Quantidade páginas: 80

ISBN: 978-65-89910-59-6 (Ebook)

ISBN 978-65-89910-59-6

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação 370
2. Educação 37

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Nome da Editora: Itacaiúnas /Cidade da Editora: Ananindeua -PA

Link para acesso do livro:

<http://scientificmagazine.org/en/ebooks?category=anais>

E-mail para contato:

atualeduc21@gmail.com

IDENTIFICADOR DOI DA OBRA: doi.org/10.36599/itac-colpeevc

DADOS DOS CAPÍTULOS E SEUS AUTORE(AS):

CAPÍTULO 01- doi.org/10.36599/itac-colpeevc.001 - páginas 06 a 15

TÍTULO: A COOPERAÇÃO E AUTONOMIA NOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA

AUTORAS: Daylly de Miranda Almeida, Patrícia Alves dos Santos, Natalia Aparecida da Silva Reis Rosa e Maria Marcia Machado

CAPÍTULO 02 doi.org/10.36599/itac-colpeevc.002-- páginas 16 a 26

TÍTULO: A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NO ESPAÇO ESCOLAR

AUTORAS: Adriana Ferreira Gomes Melo, Keyla Ledoina de Queiroz, Evellyn de Souza Lousada e Rhaylla Carolyna do Nascimento Pimenta

CAPÍTULO 03 doi.org/10.36599/itac-colpeevc.003- páginas 27 a 36**TÍTULO:** O AUTISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS SÉRIES INICIAIS**AUTORAS:** Adriana Bezerra Novaes, Edilania de Jesus Neves Etelvino Gonçalves, Kátia Andréia de Oliveira Brandão e Patrícia Aguiar Andrade**CAPÍTULO 04** doi.org/10.36599/itac-colpeevc.004- páginas 37 a 44**TÍTULO:** A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA INSERIDOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**AUTORAS:** Cristiane Lima da Cunha, Luzinete de Oliveira Teixeira, Rosimeire Aniceta de Carvalho Soares e Surizaday Fátima de Souza Dutra**CAPÍTULO 05** doi.org/10.36599/itac-colpeevc.005- páginas 45 a 57**TÍTULO:** O IMPOSTO SOBRE A PROPRIEDADE RURAL (ITR)**AUTOR:** Pérsio Oliveira Landim**CAPÍTULO 06** doi.org/10.36599/itac-colpeevc.006- páginas 58 a 66**TÍTULO:** SABERES / A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**AUTORAS:** Danielle Valéria Araújo Silva, Zirley Ferreira Duarte, Selvina Elma da Cruz Silva e Fabiana Vilas Boas**CAPÍTULO 07** doi.org/10.36599/itac-colpeevc.007 - páginas 68 a 79**TÍTULO:** A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS**AUTORAS:** Bárbara Beatriz Vaz, Hellen Tatyane de Moraes, Luzia da Silva Santos e Zânia Flávia Araújo Costa Freitas