

n. 25 2020

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital



Periodicidade - Mensal



INDICE

Editorial	03
A Educação Das Relações Étnico-Raciais Na Educação Infantil: Uma Breve Discussão Nas Políticas Educacionais. Souza Sawana Araújo Lopes de. Págs. 4 – 12	04
Alfabetização E Letramento. Andrzejewski, Solange Maria. Págs. 13– 24	13
Contribuição Sobre Síndrome Do Espectro Autista Para Professores De Educação Física. Dalla Costa, Denilce. Págs. 25 – 37	25
Perícia Multidisciplinar Em Edificações: Um Estudo De Caso. Nóbrega, Marcelo de Jesus Rodrigues da. Págs. 38 – 48	38
Desafios da Educação Inclusiva. Souza, Marlene Silvana dos Santos. Págs. 49 – 59	49
Gestão Escolar Democrática – Apontamentos de Uma Relação Participativa Entre Gestores, Docentes e Educandos. Pereira, Gilmar Duarte. Págs. 60 – 74	60
Inclusão Escolar: Um Desafio De Toda A Comunidade. Tagliaferro, Maria de Fátima Garcia Ayoub. Págs. 75 – 83.	75
Ilê Axé, Espaço De Arte E Educação. Meiros, Silvana Lisboa. Págs. 84 – 97	84
O Ensino de Química Numa Perspectiva Construtivista – Levantamento Bibliográfico da Utilização dos Jogos Digitais e Analógicos Como Metodologia do Ensino/Aprendizagem. Freitas, Ronaldo Gomes de. Págs. 98 – 112	98
Viabilidade Do Transporte De Funcionários Por Meio De Condução Ou Transporte Coletivo Urbano. Alves Demétrio, William. 113 – 124	113

Editorial

GESTÃO DO TEMPO NA PANDEMIA DA COVID-19: OS DESAFIOS PARA MANUTENÇÃO DA DISCIPLINA E DA PRODUTIVIDADE

Neste tempo, inegavelmente, difícil para a humanidade, dentre tantos desafios inerentes aos cuidados exigidos para a manutenção tanto da saúde mental quanto física, outras questões não menos importantes veem à tona frente à realidade da pandemia causada pelo coronavírus.

Uma destas questões refere-se à gestão estratégica do tempo para que haja produtividade, descanso e, sobretudo sobriedade em um momento de tantas incertezas, medos e desafios, pois mesmo que seja de forma completamente nova e desconhecida, há que se garantir a sequência das atividades e alcance das metas propostas anteriormente.

Se para alguns, a sensação é de que o tempo parece não passar, para outros há a nítida certeza de que o dia ficou pequeno para a realização de tantas tarefas a serem executadas.

Pesquisas apresentadas no G1 indicam que as pessoas, principalmente as que se dedicam, ao atendimento online como, por exemplo, os tutores e atendentes do mercado EAD- Educação à Distância, mesmo em home office estão tendo a impressão de que os dias se encurtaram, pois cumprindo os mesmos horários anteriores à Pandemia não conseguem atingir as metas diárias previstas.

O fato é que o número de pessoas, dentre elas os alunos da EAD, que estão também em home office e que assim, reuniram suas dúvidas e também trabalhos atrasados, como os TCCs, por exemplo, para serem resolvidos e finalizados neste tempo que obrigatoriamente se apresenta a todos de forma impositiva, aumentou significativamente.

A que se pensar em ser produtivo, sim, mas sem, contudo, se atentar para questões essenciais como a manutenção de uma postura centrada, consciente das limitações do corpo e também do psicológico que necessita muitas vezes de uma pausa. Pausa para uma boa música, a leitura de uma poesia, uma ida à janela ou varanda para simplesmente observar ou ouvir o canto de um pássaro mesmo que distante, sobretudo para os que estão estudando e aprendendo.

Nunca foi tão importante e necessário fazer, como registra o doutor em neurolinguística, Júlio César Furtado, a lubrificação das sinapses, a quebra do estado de continuidade para que se possa continuar aprendendo com qualidade e ao mesmo tempo garantindo a manutenção da saúde física e mental.

Marcos Alexandre Souza
Diretor Geral da Faculdade Souza

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Souza Sawana Araújo Lopes De¹

RESUMO

A educação das relações étnico-raciais na educação infantil e o diálogo intercultural é um nível de ensino que contribui para o amadurecimento e formação cidadã de cada criança. Com base nesta perspectiva, o presente trabalho apresenta como objetivo dialogar sobre a educação das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. Neste sentido, têm-se como problemática: quais são as orientações voltadas para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil diante da normativa nacional? A metodologia baseia-se na abordagem qualitativa, do tipo documental e em autores que vêm investigando sobre a educação das relações étnico-raciais, a educação infantil, o diálogo intercultural e as políticas educacionais. Portanto, observamos que existe uma legislação que assevera sobre a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e o diálogo intercultural na educação infantil. Apontamos sobre a importância de conhecermos e inserirmos materiais pedagógicos sobre a temática em educação, mas cabe a cada professor buscar a sua inserção na prática pedagógica a fim de que tenhamos criança mais valorizadas e com a sua identidade racial respeitada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação das Relações étnico-raciais. Interculturalidade. Educação Infantil. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação das relações étnico-raciais na educação infantil é uma discussão necessária e que deve estar no cotidiano escolar, pois é o processo de formação de cada criança. A educação infantil representa o primeiro espaço externo a família onde a criança convive com os diferentes grupos sociais. Entendemos que a educação das relações étnico-raciais na educação infantil requer uma formação inicial e continuada na docente que contemple essa discussão para o campo educacional. Diante do exposto cabe aos profissionais da educação buscar desmitificar um diálogo que, por ventura, possa existir nos ambientes escolares de que a cultura do outro é ‘mais valorizada socialmente’ do que a minha. Assim, tem-se leis nacionais que legitimam a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Entendemos que este debate sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais no espaço escolar. Também precisamos estabelecer de forma emergencial, uma ação conjunta e articulada entre todos os profissionais da educação a fim

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE /UEPB) Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação(PPGE/UEPB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB)-Campus I. Representante dos Estudantes na Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UEPB) e do Grupo de Pesquisa Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores - Universidade e Escolas de Educação Básica - La-Conex@o-UEB/UEPB/Campus IV. E-mail: sawana.lopes@gmail.com

de que a temática em estudo não seja uma forma de discriminar os sujeitos que estão inseridos nas escolas, mas de efetivar por uma educação antirracista.

Diante disso, o interesse de desenvolver essa temática como trabalho de conclusão de curso (TCC) surgiu a partir da minha formação acadêmica em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e por estar e ter desenvolvido uma tese e uma dissertação em um programa de pós-graduação em educação, respectivamente, voltada para a temática na políticas educacionais. Além disso, outro fator que reforçou a necessidade de intensificarmos deus-se a partir do componente curricular “Políticas educacionais e formação docente” e por ser um conteúdo que perpassa tanto as políticas educacionais quanto a formação de professores, pois as relações étnico-raciais é um assunto que deve ser obrigatório no cotidiano escolar.

O presente trabalho visa dialogar sobre a educação das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. A metodologia adotada possui uma abordagem qualitativa e do tipo documental, pois a nossa intenção consiste em compreender sobre como está a discussão dessa temática nos documentos. Sendo assim, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: caracterização da metodologia, um diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais e o diálogo intercultural e a educação infantil. Posteriormente, os resultados e as discussões e, por último, as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento iremos realizar uma subdivisão entre o percurso metodológico adotado para essa investigação e em seguida iremos discorrer sobre o referencial teórico adotado para o presente estudo a fim de que possamos compreender o processo metodológico, bem como a fundamentação teórica adotada nesse estudo.

DESCREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Pretendemos com este capítulo apresentar uma reflexão acerca da caracterização de um estudo científico. Sendo assim, o presente trabalho possui uma abordagem qualitativa que segundo Minayo (2013, p.23) a pesquisa qualitativa define-se pela “[...] empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo”, ou seja, neste tipo de pesquisa iremos analisar como está a discussão das interculturalidade e das relações étnico-raciais na educação. Além disso, a pesquisa documental, também, consta neste estudo devido ao documento ser uma “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Neste sentido, na tabela 1 verificamos os documentos que estão no corpus desta investigação:

TABELA 1- Corpus documento de investigação

DOCUMENTO	EMENTA
Lei Federal nº 8069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Constituição Federal de 1988	Constituição Federal de 1988
Lei nº 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 10.639/2003	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"
Resolução nº 1/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Lei nº 11645/2008	Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.
Resolução CNE/CP Nº 5/2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Lei nº 13005/2014	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Elaborada pela autora

Com relação aos procedimentos e análise dos dados procedemos à investigação desses elementos, lançaremos mão da análise de conteúdo baseada em Bardin (2011). Para proceder à investigação dos documentos, dos questionários com os alunos, das entrevistas e das cartas com os professores, utilizamos a análise de conteúdo baseada em Bardin (2011). Esta concepção de investigação caracteriza-se por três fases: a primeira conhecida por pré-análise que consiste em uma leitura geral acerca do que trata cada documento e cada entrevista. Em seguida, segue-se para a segunda fase a exploração do material que se define pela [...] aplicação sistemática das decisões tomadas [...] (BARDIN, 2011, p. 131) e por último, temos a fase da interpretação o qual visa compreender como está ocorrendo a discussão da interculturalidade e das relações étnico-raciais nestes documentos.

Neste sentido, precisamos dialogar sobre a educação infantil o que foi feito na próxima sessão.

DIALOGANDO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa da educação básica de suma importância para a educação brasileira e, por sua vez, a cultura é um campo educacional que precisa ser discutido e implementado desde esta etapa de ensino. Mas, para atingirmos essa obrigatoriedade a educação infantil passou por muitos avanços e algumas conquistas, tais como ser considerada uma etapa da educação básica.

Essa nova cultura é uma recente conquista para a educação infantil, pois por muito tempo ela foi invisibilidade pela nossa história (SARMENTO, 2007). Neste sentido, Sarmento (2007, p. 26, grifo do autor) aponta a respeito da [...] inexistência do “sentimento da infância” até ao debalbar da modernidade[...]. Além disso, esse mesmo autor sinaliza que a infância significa aquele sujeito que não emite uma palavra. Dessa forma, concordamos com o presente autor e, ao mesmo tempo, ressaltamos sobre a necessidade de darmos notoriedade às crianças –pequenas em nossos estudos. Neste sentido, esta historicidade torna-se relevante para este estudo devido a criança ter sido um sujeito sem direitos garantidos e invisível durante a história.

Com isso, no período republicano a educação infantil caracterizou-se por ter: “[...]precedente à proclamação da República observam-se iniciativas isoladas de proteção a infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época [...]” (OLIVEIRA 2002, p. 92). Além disso, durante o período de urbanização e da industrialização constatamos que a crianças exerciam atividades em péssimas condições e como se fossem adultos. Neste sentido, segundo Oliveira (2002, p.94-95) estabelecem que:

[...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho.

Com base nessa situação, os movimentos sociais começaram a reivindicar a retirada das crianças

das fábricas e que elas tenham acesso à educação. Dessa forma, Oliveira (2002, p. 100), salienta que:

[...]O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas -ou qualquer nome dado a instituições com características semelhantes às Salles d'asile francesas- seriam assistenciais e não educativas.

A partir dos anos 90 observamos que, com a criação destas instituições, as crianças tiveram a oportunidade de se inserir nas escolas e, com a garantia de um espaço para a sua formação cidadã. A partir desse momento verificamos que as crianças adquiriram direitos sociais. Neste sentido, Kramer (2006, p.14) assevera que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Compreendemos que a partir dessa contextualização que a educação infantil passou por um processo de reconhecimento e de valorização como uma etapa da educação básica e que as crianças pequenas se constituem como cidadãs a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988. Além disso, salientamos que a discussão cultural nessa etapa de ensino torna-se um elemento fundamental para que haja a promoção de uma educação cidadã. Com base nesse argumento iremos iniciar a próxima discussão desta investigação em curso.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL: UMA BREVE DISCUSSÃO

Pesquisar sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais na Educação Infantil é de fundamental importância devido às culturas que clamam e lutam por seu reconhecimento na prática docente. Essa discussão precisa estar inserida nas escolas de forma equiparada, sem sobreposição e sem nenhum nivelamento entre os sujeitos a fim de que seja possível promover o seu reconhecimento no espaço escolar, haja vista que “[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presente em seu contexto [...].” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161). Além disso, Santos (2010, p.456) enfatiza a importância de um debate intercultural que se baseia nas “[...] culturas foram sempre interculturais [...]”. Quijano (2005, p.16) problematiza que “[...] reconhecer nossa experiência histórica [...]. Esse deve ser um exercício diário nas escolas e em um diálogo intercultural”. Nesse sentido, a creche torna-se mais um espaço de formação para que a criança problematize com o professor a sua e as demais culturas. A luta pela implementação da interculturalidade e das relações étnico-raciais por meio da prática dos professores vem se constituindo como um dos “[...] direitos dos povos às políticas e práticas da escolarização.” (APPLE, 2006, p. 71). Perante esse direito dos diferentes povos à educação, defende-se que cada sujeito social precisa conhecer, entender e analisar a cultura do outro e, ao mesmo tempo, compreender como esta cultura pode ser inserida na sua cultura de origem. Silva (2007) garante que essas culturas podem ser trabalhadas pelos professores e devem permear o cotidiano escolar e entre os sujeitos que estão inseridas no espaço escolar. Um posicionamento que seja substancial e coerente com a necessidade de se dialogar sobre a cultura das crianças torna-se emergente e indispensável (GOMES, 2005; SARMENTO,2004)

Esse posicionamento dá-se em primeiro lugar, devido à necessidade de conhecer o “outro” e, em segundo lugar, devido às interações entre culturas que são inevitáveis nos diversos espaços escolares. Neste sentido, Barbosa (2014, p.651) ratifica que “[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos

modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem”. Daí a importância de se problematizar com os professores como eles estão materializando a interculturalidade e as relações étnico-raciais em sua prática docente.

Para Candau (2013, p.148) a perspectiva intercultural e das relações étnico-raciais dá-se no combate: “[...] *la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación raciais presentes em las sociedades latino-americanas*[...]”. Nesta perspectiva, os educadores necessitam de uma formação que esteja em consonância com as necessidades das escolas. Essa identidade docente torna-se precisa à medida que se temos uma cultura escolar que está sendo inserida e clamam por uma inserção, participação e reconhecimento no ambiente escolar. Além disso, Walsh (2009) salienta a respeito do papel do Estado a fim de que as políticas nacionais estejam presentes no cotidiano escolar.

Entende-se que cada sujeito possui a sua cultura caracterizada por suas particularidades e singularidades. Sendo assim, para inserir-se na sociedade, tal cultura necessita de uma interação com outras culturas para que seja constantemente inserida na sociedade. Percebe-se que para a implementação de uma educação pública humanizadora que valorize a cultura do outro, torna-se imprescindível um debate que esteja em consonância com as necessidades dos espaços escolares. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como uma organização social, democrática e permeada de relações interpessoais. Além disso, a escola é considerada culturalmente heterogênea, pois, presencia-se uma diversidade de culturas que ora lutam por sua permanência ora reivindicam seu espaço nas escolas.

Em síntese, a polarização entre os sujeitos dominantes e dominados torna-se evidente ao longo da história e precisamos diminuir a distância entre estes sujeitos. Dessa forma, Santos (2010) e Quijano (2010) geram reflexão sobre o pós-colonialismo, bem como sobre a necessidade de voltar-se para os movimentos sociais e os processos de globalização contra hegemônico. Estes movimentos se constituem baseadas nas relações de poder entre os dominados e os dominantes, bem como nas classificações sociais de quem detém mais poder. Partindo desse pressuposto, Quijano (2010, p. 120) afirma sobre a classificação social: “[...] adjudicou-se aos dominadores/superiores “europeus” o atributo de “raça branca” e a todos os dominados/ inferiores “não- europeus” o atributo de “raça de cor”” para que a raça não seja uma forma de segregar os sujeitos, mas de lutar por uma educação que efetive e aglutine as diferenças que, por ventura, possam existir na comunidade escolar.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir dos anos 90 passamos por um processo de mudanças políticos, sociais e econômicos no qual a educação das relações étnico-raciais adquiriu mais espaço na educação. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 estabelece que a obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação infantil que está restrita até aos cinco anos. Com relação a temática racial observamos que este documento assegura que deve ser trabalhada desde a educação infantil.

Em 1990 houve a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surgiu com base em uma mobilização social e que visa a garantia da proteção à criança. Nesse documento constatamos que existe uma preocupação com a cultura ao assegurar que “[...] a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento [...] raça, etnia ou cor [...]”. (BRASIL, 1990).

Em 1996 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) que constitui-se sobre a educação infantil assegura como a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade[...]”. Está

definição demonstra que esta etapa de ensino caracteriza-se pelo desenvolvimento social da criança. Além disso, estabelece a faixa etária da educação infantil, a carga horária e a avaliação dessa etapa de ensino. No art. 26 o mesmo documento torna obrigatória a discussão da educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil.

A partir da aprovação da LDBEN (Lei nº 9394/1996) e com a representatividade da população negra em órgãos federais, houve a aprovação da Lei nº 10.639/2003 “[...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências”, tornando obrigatória a temática racial no cotidiano escolar e o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. Entendemos que esta lei significou um avanço para a educação das relações étnico-raciais, pois partiu de uma demanda social do movimento negro em torno do seu reconhecimento e valorização no espaço escolar. Neste sentido, esta lei significa o:

[...] resultado de luta do Movimento Negro brasileira que visava atender uma demanda da população negra e da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de que somos uma democracia racial (MULHER; COELHO, 2013, p.44)

A discussão intercultural contribui para que a educação das relações étnico-raciais seja concretizada no cotidiano, pois uma cultura precisa valorizar os povos que o formaram. Sendo assim, em 2004 houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o qual estabelece no art. 8:

Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Com base nessa afirmação constatamos sobre a necessidade de uma maior articulação entre a família e a escola, pois com esses sujeitos podemos avaliar sobre como inserir a temática racial e intercultural no cotidiano escolar. Posteriormente, houve em 2008 a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que resultou na inserção da população indígena no currículo escolar e essa inserção surgiu a partir da mobilização dessa comunidade.

A Resolução CNE/CP nº 5/2009 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na parte da concepção de proposta pedagógica. A Resolução apresenta como discussão “[...]com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, [...]” (BRASIL, 2009, p.17). Ressalta a necessidade de rompermos com essa subordinação racial e de que existe uma prevalência de uma cultura branca. Neste sentido, o diálogo intercultural está contribuindo para a desconstrução dessa superioridade racial. Assim, segundo Walsh (2008, p.138) salienta que há “[...]Una perspectiva es la que parte del derecho de reconocimiento y reparación –la que se refleja en las luchas por derechos colectivos y por la acción afirmativa– luchas que se enraízan en la existencia, la igualdad y la humanización como individuos y colectivos, y en la inclusión[...]” a fim de que a temática racial não continue com este caráter de subordinação.

Outro documento analisado para este estudo foi o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014)² que na meta sete o qual está relacionada a educação básica, sendo composta pela educação infantil estabelece sobre como devemos implementar a educação das relações étnico-raciais e, por consequência o diálogo intercultural. Neste sentido, está meta assevera a respeito de:

[...]garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil [...]

Sendo assim, essa ação conjunta torna-se mais um passo para que haja a implementação da educação das relações étnico-raciais no campo educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que parte de uma deliberação de outros documentos reforça e menciona a Leis nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 sem estabelecer nenhuma forma como implementar essas leis no cotidiano escolar. Acreditamos que a temática da educação das relações étnico-raciais deve ser inserida desde a educação infantil. Outra discussão nesse documento salienta que:

[...]as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural

Com base nessa discussão na BNCC constatamos que o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais, ainda enfrenta barreiras para que haja a sua implementação no cotidiano escolar. Esse debate representa um antagonismo com as palavras de Candau (2008, p.54) salienta que: “[...] A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Portanto, essa problematização acerca do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais devem ser construídos pelos professores em parceria com a família a fim de que essa temática seja de fato inserida na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi dialogar sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre o diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. Para cumprirmos esse objetivo estruturamos esta investigação nos seguintes momentos: em um primeiro momento foi feita uma discussão metodológica acerca dessa investigação, em uma segunda etapa

² O Plano Nacional de Educação parte de uma deliberação do art. 214 da Constituição Federal de 1988 que estabelece [...] Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo;II - universalização do atendimento escolar;III - melhoria da qualidade do ensino;IV - formação para o trabalho;V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

dialogamos sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais e na terceira fase apresentamos as nossas análises.

Com base nessa estrutura constatamos que a educação das relações étnico-raciais é uma discussão obrigatória desde a educação infantil. Compreendemos que existe uma grande distância entre o que está escrito na legislação e a prática escolar. Além disso, ressaltamos sobre a necessidade de termos mais materiais didáticos voltados para a educação infantil e que contemplem a temática racial em uma perspectiva intercultural para que esta discussão esteja no cotidiano do professor.

Outra conclusão abstraída a partir da realização desta investigação dá-se sob a perspectiva da socialização deste material pedagógica por meio de formações continuadas que são promovidas pelas secretarias municipais de educação para em seguida problematizar sobre a sua inserção na prática pedagógica. Portanto, sinalizamos alguns caminhos para que o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais encontrem-se presente na educação infantil, basta que cada docente busque a sua implementação a fim de que cada criança tenha a sua identidade racial respeitada e valorizada desde a educação infantil.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11. p. 29-54. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224(2).pdf. Acesso em 20 dez. 2018

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, n. 19, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Andrzejewski, Solange Maria³

RESUMO

Os processos de alfabetização e letramento vêm sendo discutidos com mais ênfase nos últimos anos, entretanto esta discussão parece inesgotável, já que o ensino e a aprendizagem estão em constante transformação. Faz-se necessário o entendimento do conceito de cada um desses processos, contribuindo assim para uma melhor compreensão do tema, e com isso, aplicá-los de forma correta e concreta em sala de aula. Desse modo, este trabalho tem por objetivo, contextualizar os conceitos de alfabetização e letramento e a sua importância, através de referenciais teóricos fundamentados e desenvolvidos, por pesquisadores da área. Será descrito também, as fases do princípio alfabético, assim como, algumas legislações pertinentes ao assunto e concluir comentando sobre o tema em si e a questão do ensino aprendizagem em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento. Princípio Alfabético. Legislações.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho de pós-graduação será estudado sobre um tema muito importante para educação, a alfabetização e o letramento. Neste contexto, será descrito a definição desses dois processos no entendimento de renomados autores linguistas e educadores de renome. Serão demonstradas também as fases da alfabetização e por fim citar algumas leis criadas sobre o assunto através do tempo.

O estudo sobre o tema abordado é de grande importância, pois o processo de alfabetização e o letramento estão ligados à construção do conhecimento, desta forma torna-se de grande valia compreender as concepções que os envolvem. Sendo assim, são processos amplos e complexos que abrangem diversos sujeitos em diferentes modalidades de aprendizagem, que diferenciam e personalizam as formas de aprender.

Este trabalho justifica-se pela importância do conhecimento sobre o assunto para os profissionais da área de pedagogia, assim como servir de fonte de pesquisa. Os objetivos do trabalho são: Contextualizar o assunto demonstrando sua importância; compreender através da literatura o que é Alfabetização e o Letramento; Identificar as fases da alfabetização; descrever algumas leis criadas sobre a temática.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade UNIASSELVI. Professora da Rede Municipal de Joinville desde 2015. arteseatos@gmail.com

A metodologia adotada para este trabalho foi uma pesquisa bibliográfica básica, qualitativa e exploratória, sendo utilizados como fontes de pesquisa bibliográfica livros de teóricos como Magda Becker Soares, Angela Kleiman, Leda Verdiani TFOUNI, sites oficiais sobre legislações, dentre outros documentos oficiais que abordavam o tema.

Inicialmente é comentado um pouco a respeito da diferença entre alfabetização e letramento, num segundo momento será descrito cada um desses processos separadamente, em seguida das fases do princípio alfabético, descrevendo algumas de suas características e finalizando será descrito um breve estudo da legislação educacional brasileira numa concepção histórica.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreendermos claramente os conceitos de alfabetização e letramento, se faz necessário entender que esses processos distintos estão interligados. Na alfabetização se aprende simplesmente a ler e escrever de maneira sistemática, sem se ater ao contexto social este é um processo com início, meio e fim. Já no letramento o educando se apropria da escrita e da leitura atendendo as demandas sociais do seu dia a dia, sendo considerado um processo de constante aprendizado. Como a alfabetização e letramento são conceitos que se confundem é preciso distingui-los, assim segundo Soares, (2003, p.90):

A distinção é necessária porque a introdução no campo da educação do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Para Soares, os países onde existem poucos analfabetos, essa distinção tornar-se desnecessária, pois uma única palavra abrange todo o processo de inserção na escrita e na leitura. Em nosso país e em outros países, onde ainda existem muitos analfabetos, se faz necessária à comparação entre os dois conceitos, com a finalidade de desenvolver programas educacionais para pessoas iniciarem no mundo da escrita e da leitura. Segundo Soares, (2003, p.39):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita.

Nesse contexto, o grande desafio para o educador em nosso país é ensinar simultaneamente esses dois processos, desta forma, garantir uma proposta de alfabetizar letrando, um método onde o ensino e a aprendizagem tenham sentido e significado para o educando, compreendendo o código escrito e sua utilização dentro do seu ambiente sociocultural.

Sobre tudo, é de suma importância definir o que é alfabetização e o que é letramento. Leda Verdiaini Tfouni (2000, p. 9, 10), em "Letramento e Alfabetização" afirma que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, por tanto, da instrução informal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam uma estima de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quantia práticas psicossociais substituem as práticas centradas e sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

LETRAMENTO

Em nosso país as primeiras formulações acadêmicas sobre o letramento surgiram na obra "No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística" escrita por Mary Kato em 1986. A autora diz que a língua falada culta é uma consequência do letramento e que o letramento surgiu para designar algo que ultrapassa o processo de alfabetização. Este fato tornou-se foco de atenção e de estudos nas áreas da educação e da linguagem. Segundo Soares (1998, p.17), "etimologicamente a palavra literacy vem do latim littera (letra), com sufixo - cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser". Na língua portuguesa a palavra letra, que também se origina do latim littera, foi acrescentado o sufixo - mento que denota o resultado de uma ação.

Segundo Kleiman (1995, p.22), "podemos definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos." Para o autor, o uso do conceito de letramento, surgiu para separar os estudos sobre o impacto social da alfabetização. O conceito de letramento encontra-se interligado com a alfabetização, consistindo no desenvolvimento de habilidades do uso da escrita e da leitura inserido nas práticas sociais do educando.

Uma pessoa pode não conseguir ler e escrever, mas de certa forma ser letrado, isto ocorre, quando um indivíduo tem acesso a livros, bilhetes, receitas, internet, jogos de tabuleiros, quando ouve histórias, quando interage com outras pessoas, com o uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação e de muitas outras formas. Estas práticas caracterizam o letramento, mesmo que ainda não aprenderam a ler e escrever convencionalmente.

Quando falamos especificamente da aprendizagem das crianças, (SOARES, 2003, p. 93) comenta que:

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, criança de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança

é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos de alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para as crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

O processo de letramento surgiu para ampliar o conceito de alfabetização e não para substituí-lo, alfabetização e letramento são processos distintos, mas intimamente ligados, porque ambos são indispensáveis quando se fala em aprendizagem da leitura e da escrita. O conhecimento das letras é apenas um meio para se alcançar o letramento, se faz necessário também, fazer o uso social da leitura e da escrita. É preciso conhecer a importância do letramento, com isso, será possível formar cidadãos atuantes em nossa sociedade. Sendo assim, uma pessoa letrada, “[...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p.39-40).

Conforme Soares (2003), o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. O termo letramento surgiu devido às novas demandas sociais centradas na escrita e na leitura, exigindo assim, uma adaptação às transformações que ocorrem em ritmo acelerado. Neste contexto, o letramento, surgiu para atender a uma nova realidade, pois só recentemente a sociedade brasileira passou a se preocupar com o desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita inserida nas práticas sociais do educando.

ALFABETIZAÇÃO

O dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, define alfabetização como: “ato ou efeito de alfabetizar e ensinar as primeiras letras”. O desenvolvimento da habilidade da leitura consiste na capacidade de decodificar os sinais gráficos transformando-os em sons e a habilidade da escrita permite codificar os sons da fala transformando-os em sinais gráficos. Soares diz que: “[...] é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2003, p.16).

A alfabetização constitui a união de dois processos, a escrita e a leitura, o ato de ler e escrever são atividades complexas, porém, fundamentais no dia a dia das pessoas. Entende-se como alfabetização à capacidade e a habilidade de ler e escrever de maneira adequada, sendo assim, define-se como um processo de aprendizagem em que os educadores enfatizam durante a educação inicial, propondo às crianças diversas tarefas que envolvem atividades de

alfabetização. O domínio da leitura e da escrita permite construir significados para ampliar nossos conhecimentos, com isso, facilita a abertura de novas vias de comunicação entre os educandos e o entorno social que vivem.

Segundo Magda Soares, o conceito de alfabetização, de apenas tornar o indivíduo capaz de ler e escrever se resumindo na aquisição de habilidades mecânicas de codificação e decodificação, caracteriza a alfabetização funcional expressão bastante difundida onde as pessoas aprendiam a ler e escrever, mas não compreendiam o seu significado. A autora ao referir-se ao termo alfabetizado diz que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2003, p.19).

Existem muitos métodos e teorias sobre como alfabetizar, alguns educadores direcionam em aspectos mais formais e então tratam este processo do início para o geral, ou seja, iniciando com as letras, passando pelas sílabas, e depois pelas palavras e finalizando com a construção de frases. Já os chamados construtivistas sugerem que a percepção do indivíduo começa por uma mistura, apreendendo a totalidade sem se ater aos detalhes, sendo assim, partem do geral e apresentam às crianças palavras completas com seus reais significados.

FAZES DA ALFABETIZAÇÃO

Alfabetizar significa levar ao alfabeto, ou seja, um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. Por muito tempo, acreditava-se que para ser alfabetizado bastava conhecer o código linguístico, ou seja, conhecer as letras do alfabeto. No início a criança pensa que a escrita é uma forma de desenhar as coisas, ela ainda não sabe que a escrita representa a fala. Porém na maioria das vezes as crianças quando iniciam nas classes de alfabetização já sabem diferenciar o desenhar do escrever. Hoje, sabe-se que, embora seja necessário, o conhecimento das letras não é o suficiente para dominar o uso da língua escrita.

Magda Soares (2004), diz que para a criança assumir a postura de leitor e escritor se faz necessário saber codificar e decodificar o sistema alfabético de uma língua, bem como conhecê-lo, interpretá-lo e aplica-lo nos mais variados contextos e práticas sociais. Portanto, o letramento e alfabetização são processos concomitantes e necessários para todos quantos estiverem no processo de desenvolvimento da leitura e escrita.

A concepção da língua escrita representa mais do que aprender uma ferramenta de comunicação, e assim a possibilidade de estabelecer estruturas de pensamentos. O processo de alfabetização passa por estágios de desenvolvimento do princípio alfabético, que foram caracterizados em quatro períodos: Pré-Silábico, Silábico, Silábico alfabético e Alfabético.

PERÍODO PRÉ-SILÁBICO

No período pré-silábico as produções gráficas das crianças são feitas de forma espontânea, não representam nenhum tipo de correspondência sonora. Isto, porque elas ainda não compreendem que a escrita é a representação a fala.

Com decorrer do tempo, a criança cria a hipótese de que, tudo que se escreve tem uma quantidade mínima de letras e logo concluem que para escrever nomes distintos, utilizam-se letras ou escritas diferentes.

Neste período a quantidade de letras faz correspondência com o tamanho do objetivo que as crianças querem representar. A base para diferenciar a escrita é sempre semântica e nunca sonora. Este período pode ser dividido em dois níveis, o primeiro pode ser: Pictórico onde ocorrem na escrita as garatujas ou os rabiscos e ou ideográfico em que a criança usa desenhos representando palavras. Já no segundo nível, a criança escreve as letras para representar palavras, ela entende que para escrever precisa de letras, sua escrita não tem relação com a sonoridade, a ordem das letras não tem importância e para ela a escrita não pode conter menos que três ou quatro letras.

PERÍODO SILÁBICO

Neste período a escrita pode ou não ter valores sonoros estáveis. A hipótese silábica cria confusão principalmente na quantidade mínima de letras que uma escrita deve conter para ser lida. As crianças entram em conflito no momento em que percebem a sobra das letras nas palavras escritas formalmente. “[...] vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.75).

O período silábico, também pode se dividir em dois níveis, o silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro. No primeiro a criança relaciona à escrita e a fala, onde cada vez que ela pronuncia uma sílaba, escreve uma letra, porém essa letra não tem relação com o som. Já no segundo nível, ela usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, mas desta vez a criança faz relação com o som.

PERÍODO SILÁBICO ALFABÉTICO

Esta é uma fase considerada de transição entre a hipótese silábica e a alfabética, ou seja, a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. Suas escritas variam entre as características da hipótese silábica e da hipótese alfabética, utilizam duas formas de corresponder sons e grafias: fonemas para algumas partes das palavras e sílabas para as outras. Do ponto de vista do desenvolvimento, elas estão “[...] introduzindo mais letras do que as que necessitavam em sua análise silábica prévia”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.80).

PERÍODO ALFABÉTICO

A criança quando chega neste nível é porque já compreendeu que para saber ler, necessita reconhecer as letras e fonemas, ela começa a escrever sem vestígios silábicos e utiliza as letras com seus valores fonéticos convencionais. As dúvidas na escrita já não são mais conceituais e sim, sobre a linguagem e a relação entre ambos.

Neste sentido, Ferreiro e Teberosky, (1985, p.15) afirmam que:

[...] aqui a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Isto não quer dizer que todas as barreiras tenham sido superadas: a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido escrito.

Segundo Ferreiro e Teberosky, a criança estabelece desde muito cedo, hipóteses em relação à escrita, onde inicialmente acha que podem ler desenhos, depois percebe que as letras existem para esse fim, e por último compreendem como usar essas letras para escrever. Em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita*, elas não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizagem das crianças, tornando possível uma nova visão sobre as fazes da alfabetização.

A ALFABETIZAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Na Constituição Brasileira de 1824, já havia relatos sobre o processo de escolaridade gratuita, porém, sem se ater a obrigatoriedade. Somente na constituição de 1934, assegurou além da gratuidade também a sua obrigatoriedade, isto porque houve manifestos de intelectuais da educação e de setores da sociedade. Com isso, firmava a responsabilidade do Governo e da família para com a educação primária. Conforme relata o parágrafo único do artigo 150 da CF/1934, "O ensino primário integral e gratuito e a frequência obrigatória, extensivo aos adultos".

Já a primeira LDB nº 4024/61 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, apontando a obrigatoriedade do ensino primário. A LDB nº 5.692/71, tratou do tempo escolar associado à idade e ao tempo específico, e também assegurou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Em 1984 iniciou movimentos para a redemocratização do país, e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu texto a educação como direito de todos e uma obrigação de estrito cumprimento. Com isso, em meados 1990 a educação avançou e houve várias mudanças no campo social, econômico e educacional, como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei nº 8.069/90.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, estabeleceu parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais e Diretrizes para o ensino brasileiro. Essa lei admitia a matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos, ainda que não obrigatória. Em janeiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação-PNE sob lei nº 10.172/2001 que tinha como objetivos:

"a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (Lei nº 10. 172/2001).

Já em 2005 foi sancionada a Lei nº 11114/2005 que alterou os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Em fevereiro de 2006 a Lei nº 11274/2006 alterou a redação dos artigos 29º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394 de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Com isso, ficou obrigatória a matrícula das crianças com seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, não foi uma solução para a questão educacional brasileira, mas foi uma política que em conjunto de outras ações pedagógicas, colaboraram na qualidade do ensino. Em 2008 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 4, que trata sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, com ingresso aos seis anos de idade. Em 2010 foi aprovada Resolução CNE/CBE nº 7, que ratifica as orientações sobre o ensino fundamental de nove anos nas séries iniciais. A lei nº 12.801, de 24/04/2013, dispõem sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Em seu artigo 1º essa lei diz:[...] com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas”.

Atualmente o MEC (Ministério da Educação) pretende antecipar a alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental, aos sete anos os estudantes já deverão saber ler e escrever e aprenderão conteúdos de estatísticas e probabilidade. Essas mudanças fazem parte da nova Base Comum Curricular e foram anunciadas pelo ministro da educação, o documento vai definir o que os estudantes deverão aprender em cada etapa de sua vida escolar. O texto foi entregue ao CNE (Conselho Nacional de Educação) para avaliação antes da homologação pelo MEC.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular em sua página 55:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa sobre os processos de alfabetização e letramento, foi concluído que letrar é muito mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever inserido em um contexto, onde a escrita e a leitura realmente tenham significado para o educando e façam parte da sua vida sociocultural.

Com isso, o aluno necessita envolver-se nas atividades de leitura e escrita, ou seja, entrar no universo do letramento, apropriando-se do hábito de ler, de visitar bancas de revistas, livrarias, sites de livros online e mais, convivendo efetivamente com a leitura, incorporando e compreendendo o sistema de escrita. O letramento abrange tanto a apropriação das técnicas de alfabetização, quanto o aspecto de convívio e hábitos socioculturais na utilização da leitura e da escrita.

Quando se olha historicamente, o ato de ensinar e aprender sofreu inúmeras modificações, principalmente nas últimas décadas, onde, pode-se observar que o termo alfabetização, sempre entendido como uma forma restrita de aprendizagem do sistema da escrita foi ampliada. Neste sentido, a alfabetização que de certa forma tinha início, meio e fim, teve seu sentido ampliado pelo conceito do letramento, já não basta aprender a ler e escrever, é preciso ir além da alfabetização, onde o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades sociais de leitura e escrita.

Quando usado o termo “alfabetizar letrando” não se pode entender como apenas uma nova metodologia criada para a pedagogia, e sim, como a ressignificação mais ampla do processo de alfabetização alinhado à proposta de letramento. Neste entendimento, ser alfabetizado e letrado significa mais do que codificar e decodificar o código escrito é ser capaz de interpretar o que está escrito, processar o significado que o autor pretendeu repassar. Sendo assim, através da alfabetização e do letramento, o educando será capaz de compreender o texto, interagindo, aceitando ou questionando o conteúdo que leu.

Ao ser ensinado a alfabetização na perspectiva do letramento, está substituindo as práticas convencionais das cartilhas e dos livros didáticos, por situações reais e interessantes com a utilização dos diferentes gêneros e tipos textuais do cotidiano do educando. Com isso, é trocadas práticas tradicionais por práticas que fazem sentido real para o aluno, proporcionando-lhe o direito de desfrutar da escrita como bem cultural, tornando-o assim, um indivíduo mais interessado, participativo, crítico e consciente para exercer a sua cidadania com qualidade. Para alcançar um sistema de ensino-aprendizagem de qualidade, se faz necessário o desenvolvimento de ações planejadas com responsabilidade, investimentos e comprometimento dos órgãos responsáveis pela educação no Brasil. Como se é sabido, a alfabetização é um processo complexo e em constante transformação, com isso, vem à necessidade de adaptarmos a forma como se faz pedagogia.

E somente com mudanças e reformas na educação básica, através de empreendimentos de qualidade e contínuos, principalmente na formação inicial e continuada, além da valorização dos profissionais de educação, é que se notará uma real melhora em todo sistema educacional do nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2º Versão, abr. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Rio de Janeiro, 22 de Abril de 1824. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 1934**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de jul. de 1934.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de outubro de 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de nove de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de seis de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 12.801, de 24 de abril de 2013.** Altera as Leis 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 4/2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jun. de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de maio de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb007_08.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Moderna, 2015.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Angela Kleiman (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, nº 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTRIBUIÇÃO SOBRE SÍNDROME DO ESPECTRO AUTISTA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dalla Costa, Denilce⁴

RESUMO

Todas as pessoas têm direito à vida, mas não uma vida desprovida dos direitos básicos, de educação, saúde, moradia, afeto, atenção. A saúde é algo muito importante para uma vida com qualidade. São muitos os fatores que favorecem uma qualidade de vida adequada, como alimentação, afetividade e um bom desenvolvimento físico. O cuidado com o corpo deve iniciar no momento em que a criança nasce. Seus movimentos devem ser uma preocupação constante, considerando que um desenvolvimento não adequado pode exigir cuidados diferenciados. Neste texto, queremos enfatizar a importância dos profissionais que atuam com Educação Física no espaço escolar, creche, atendimento particular, serem conhecedores das especificidades de crianças portadoras de TEA, para o bom desenvolvimento de suas aulas. Crianças com Espectro Autista, dependendo do grau do mesmo, apresentam aspectos de movimento caracterizados individualmente. Assim, o presente trabalho visa apresentar, uma explanação sobre o Transtorno do Espectro Autista, e suas implicações nas atividades de Educação Física no ambiente escolar, num processo de inclusão.

PALAVRAS CHAVE – Atividade. Crianças. Autismo. Inclusão

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), está presente na vida de muitas pessoas, algumas com menor e algumas com maior gravidade. Para poder atuar com pessoas portadoras deste transtorno é necessário conhecê-lo, familiarizar-se com suas especificidades para poder encontrar os meios mais eficazes de atuação. Tal transtorno, dependendo o grau em que se apresenta, condiciona a pessoa durante toda a sua vida, pois tem relação com a maneira de se comunicar e a relação com outras pessoas, tem a ver também com a maneira de ver o mundo e que sentido é dado a este e às pessoas que estão ao lado dos portadores do transtorno.

Segundo a cartilha “Lo Spettro Autistico, risposte semplice” (2015), para as pessoas com autismo, o mundo em que está inserido e que é composto por pessoas, lugares e situações diversas não apresenta um sentido completo, causando assim fadiga e ansiedade. O fato mais difícil para o autista é

⁴ Graduada em Letras-Português /Inglês pela UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIPAM – união Pan-americana de Ensino. cursando especialização em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Souza. denidcosta@hotmail.com

compreender e se relacionar com outras pessoas, participar de sua vida social, familiar e cotidiana.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de condutas diferenciadas ligadas a um desenvolvimento atípico, porém não existem exames neurológicos específicos para diagnosticá-lo. De acordo com várias estudos e evidências, as características comportamentais de portadores de TEA podem se manifestar na primeira infância, sendo que o indivíduo demonstra desinteresse com relação às interações sociais no primeiro ano de vida. Alguns se desenvolvem normalmente até os dois anos de idade, a partir do qual apresentam uma regressão no desenvolvimento, com um estancamento nas relações sociais e no desenvolvimento da linguagem.

Indivíduos com TEA estão presentes nas mais comuns esferas da sociedade, sendo que, como todas as outras pessoas, possuem seus direitos sociais garantidos. A especificidade desses indivíduos deve ser respeitada pelos demais membros da sociedade, assim como todos os demais que apresentam necessidades especiais.

A expressão "autismo" foi utilizada em 1911 pelo psicanalista suíço Paul Eugen Bleuler, em 1943, Leo Kanner utilizou a mesma expressão para caracterizar crianças que apresentaram inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal. O mesmo associou o termo a um aspecto "puramente emocional" (Baron- Cohen ,1990), o que fez com que o estudo acerca dos sintomas fosse negligenciado por algumas décadas.

Na década de 1960, foram iniciados importantes estudos acerca do TEA pela Medical Research Council's Developmental Psychology Unit. Estudos estes que, segundo Baron-Cohen, apresentaram importantes contributos, entre as quais podemos elencar:

"Os sistemas perceptivos nos indivíduos com autismo, não estão especificamente alterados sob qualquer forma".

"Para um dado autista, a capacidade para realizar distinções conceituais tende a relacionar-se com seu grau de dificuldade de aprendizagem".

" No entanto, os autistas, independente do seu nível intelectual de funcionamento, parecem estar especificamente diminuídos em tarefas que requeiram a compreensão do significado".

" Finalmente, os autistas parecem processar as informações duma forma qualitativamente diferente dos indivíduos normais". (BARON-COHEN 1990, p. 409-410).

Mas, mesmo após anos buscando a definição, existem ainda muitas incertezas sobre a classificação deste distúrbio e sobretudo de suas causas. Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, DSM-5, o autismo é definido como uma série de variações genéticas que constituem o espectro autista. Todos os distúrbios foram reagrupados, usando o nome Transtorno do Espectro Autista para descrever os diversos graus de gravidade pelos quais a deficiência pode se apresentar.

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o

transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. (DSM-5, 2014, p. 809)

Diante destas colocações, torna-se importante uma visão sobre a pessoa portadora de TEA no âmbito escolar e, neste estudo, nas aulas de Educação Física, procurando verificar a possibilidade, os meios de uma inclusão efetiva destes indivíduos nestas aulas, com atividades capazes de auxiliar no seu desenvolvimento motor e ações grupais respeitando suas especificidades e sendo capaz de mudar, de fato a realidade.

INCLUSÃO E DESAFIOS DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA.

O Brasil, assim como tantos outros países, apresenta na sua população pessoas com as mais diversas deficiências e que precisam ser assistidas pelo estado e terem seus direitos garantidos, entre os quais encontra-se o da educação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, garante no seu Artigo 4º a inclusão de alunos com deficiência no atendimento escolar. Considerando que todo cidadão tem direito ao acesso à escola, a garantia ao portador de deficiência também está amparada por Lei.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (LDB 9394/96)

Esta Lei fez com que as escolas regulares passassem a matricular alunos com necessidades especiais. Além do ato de matricular, as escolas devem oferecer todo o suporte necessário e específico para atender a esse aluno. É importante salientar que os alunos com deficiência, nas escolas regulares, devem receber tratamento igualitário como os demais alunos, mas é necessário atentar-se também às suas especificidades e necessidades individuais, para que o ato educativo se efetive realmente.

A Lei considerou a necessidade de elementos específicos para o atendimento destes alunos ao mencionar a capacitação de professores, os quais devem estar preparados tanto na teoria como quanto colocá-la em prática, “com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (LDB 9394/96).

Além da capacitação do professor, a necessidade de interação com outras crianças é de suma importância. A aceitação, empatia e compreensão são atitudes que devem ser cultivadas no ambiente escolar que apresente alunos com deficiência. A interação social é muito importante para crianças com

qualquer tipo de síndrome. Em se tratando de crianças com TEA, essa interação é ainda mais importante dada a dificuldade de relacionar-se que os mesmos possuem.

Não basta estar na escola, a mesma deve fazer diferença na vida dos educandos com necessidades especiais. Considerando que a leitura, escrita e cálculos são de suma importância para que todas as pessoas possam ter oportunidades iguais, alunos com TEA, mesmo os que apresentem um grau mais severo na comunicação e outros aspectos, tem o direito ao acesso ao conhecimento. Conforme o DSM-5, o autista pode apresentar “déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais”, o que limita o trabalho do professor nas possibilidades convencionais, sendo que terá que procurar outros meios para atingir seus objetivos, relacionados a esse aluno.

No que tange às atividades de Educação Física, a aplicação das mesmas também é afetada pelas especificidades do autista, que além da linguagem, apresentam outros sintomas que dificultam a interação e atuação com outros colegas.

Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. (DSM -5, p. 52)

Estas especificidades se apresentam como um grande desafio para o professor de Educação Física e os objetivos a serem alcançados. As aulas têm a função de promover atividades em grupo, cooperativismo, colaboração entre as partes, além, é claro, de auxiliar no crescimento e desenvolvimento saudável do organismo.

Diante deste cenário, é preciso lembrar que a criança com autismo pode simplesmente não perceber de forma efetiva as outras crianças, sendo que as vê alheias à sua atividade, não se interessando em se relacionar e preferindo brincar sozinha, além de que pode não demonstrar interesse pela corda, bola, bambolê ou outros objetos inerentes às aulas.

Outros desafios também são aparentes como nos dizem RODRIGUES, AZONI E CIASCA, 2014, p. 154, “as estereotipias tipo *flapping*; movimentos de girar as mãos e dedos, balanceio, andar na ponta dos pés, girando em torno do próprio corpo”, são exemplos de movimentos repetitivos que devem ser levados em consideração pelo profissional de Educação Física.

A inclusão não é algo novo, e fez com que, no âmbito escolar fosse percebida e valorizada a diversidade das pessoas. A escola sempre teve que superar desafios e dificuldades, sempre teve que buscar inovações, mudanças. Vale ressaltar que tais desafios devem incentivar o professor de Educação Física a buscar novas maneiras, ideias, ações específicas para estes alunos. Ver-se diante de uma dificuldade é fator que acompanha a vida da escola:

O grande desafio para a educação se encontra em buscar novas fronteiras para a escola. Isto significa perceber o outro como um ser único e que está aberto para muitas possibilidades, com múltiplas capacidades de transformação e criação. Significa também, compreender a complexidade humana, percebendo e vivendo a diferença como experiência de alteridade. (FERRAZ, 2007 p. 489).

ORGANIZAÇÃO MENTAL E DESENVOLVIMENTO MOTOR DE PESSOAS COM TEA

Quando nos referimos ao desenvolvimento motor que ocorre de forma normal, consideramos a criança que se esforça para sentar, aos primeiros passos cai e levanta, apresenta postura adequada, gosta de correr, subir em árvores, andar de bicicleta, etc, sendo natural que atitudes sejam superadas e novos desafios sejam lançados.

Crianças com TEA, que não tenham problemas relacionados efetivamente com o sistema motor, apresentam desenvolvimento e crescimento normal dos membros, o que ocorre é uma dificuldade para coordenar funções cerebrais e movimentos e como alguns fatores que podem influenciar nas respostas a atividades físicas ou em equipe é a pronta resposta que o cérebro deve dar diante de determinadas situações, este fato dificulta ao autista estas ações.

O nosso cérebro é capaz de desempenhar funções psicológicas superiores que são de origem sociocultural, enriquecidas pelas experiências que a criança tem com o adulto, determinadas pela cultura, como consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas. O desenvolvimento dessas capacidades, se dá por meio da mediação do adulto com a criança, e a escola é o espaço onde tal mediação se dá de forma intencional e sistematizada, buscando que o aluno se torne independente nas suas ações e decisões. Para explicar essa interação, far-se-á uso das palavras de Vygotsky, grande psicólogo russo:

Para Vigostski (1998, p. 118),

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Esta mediação é muito importante, sendo que por ela, a criança se apropria de capacidade e independência, sendo apta a tomar decisões por conta própria, pois a mesma precisa se tornar independente do adulto, passar de pensamentos e atitudes "interpsíquicas" (partilhado entre pessoas), para "intrapíquicas" (executados dentro da própria pessoas, atitudes mentais).

Outras funções importantes desempenhadas pelo cérebro são, a função cognitiva, a qual se efetiva pela mediação descrita acima; a função conativa, a qual diz respeito à motivação, às emoções, ao temperamento e à personalidade do indivíduo e as funções executivas. As funções executivas, "coordenam e

integram o espectro da tríade- funções cognitivas, conativas e executivas-neurofuncional da aprendizagem” (FONSECA, 2014).

Neste artigo, deter-se-á um pouco mais sobre a função executiva, considerando que as crianças com TEA podem apresentar dificuldades na execução das mesmas:

Do ponto de vista neuropsicológico, sabe-se que crianças com TEA podem apresentar dificuldades em algumas de suas funções executivas, fato que documentamos em uma amostra dos nossos pacientes, num estudo tipo caso-controle. Constatamos prejuízo nas seguintes funções executivas nos casos de TEA: capacidade de planejamento, flexibilidade cognitiva, inibição, além do componente visoespacial da memória de trabalho. (RODRIGUES, AZONI E CIASCA, 2014, p. 151)

Como as funções executivas estão relacionadas às situações de “sobrevivência, adaptação ao meio, aprendizagem, comportamento e interação social” (FONSECA, 2014), sua não funcionalidade implica em ações e respostas coerentes com atitudes executadas por crianças que apresentam TEA. Tais crianças apresentam características de ansiedade diante de mudanças seja na rotina, como no ambiente, apego exagerado a atividades de rotina, comportamento repetitivo e estereotipado, atenção demasiada aos detalhes e incapacidade de analisar o todo. (BELISÁRIO JÚNIOR; CUNHA, 2010).

O bom funcionamento das funções executivas permite ao indivíduo a flexibilidade de pensamento e busca de estratégias. Com tais habilidades, é possível ser capaz de mudanças de opinião, de atitudes, de procrastinar, parar, avançar ou desistir diante da busca de um objetivo. Entre as questões que mais afetam as crianças com TEA, está a incapacidade de flexibilizar, considerando que no dia a dia, na escola, em ambientes sociais, a flexibilidade é tão importante quanto outras habilidades. Assim, crianças com TEA, não são capazes de antecipar, dar sentido e conseguir analisar o propósito das relações sociais.

Atividades escolares de Educação Física “exigem, de fato, a coordenação e a integração coerente das múltiplas funções executivas” (FONSECA, 2014), assim, ao apresentar disfunção nesse quesito, a criança com TEA não consegue organizar as ações exigidas em atividades específicas, sejam de qualquer gênero.

Tais atitudes se apresentam em sentido contrário às atividades propostas em Educação Física, principalmente em atividades em grupo, nas quais é necessário a interação, visão geral do todo e busca de estratégias para o bom desempenho final.

Com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e executivas, associadas à linguagem, o ser humano evoluiu, para além de uma existência instintiva, conforme FERNANDES, 2008 “Os seres humanos, ao serem captados pela linguagem diferenciam-se do reino animal, deixam de ser puro corpo e, pelo ingresso ao universo simbólico, podem tê-lo e, portanto, ser sujeito com

um corpo". Mas, considerando que as crianças com TEA apresentam restrições de funcionamento nessas funções, como percebe o seu corpo?

CRIANÇAS COM TEA E A PERCEÇÃO DE CORPO

Diante do exposto acima, percebe-se o grande desafio que é para a escola e para os professores receberem e trabalharem com alunos com TEA, e pode-se incluir também outras deficiências. Para os professores de Educação Física, é um desafio trazer alunos com TEA para as aulas de forma efetiva. O desconhecimento gera o insucesso e a falta de buscas por alternativas também. No momento atual, a inclusão já é tema conhecido, a informação está acessível a todos, o que infelizmente não ocorre são mudanças comportamentais e estruturais adequadas no âmbito escolar para trabalhar com os alunos inclusos. Visto que a escola é um ambiente e interação, procura trazer efeitos benéficos para alunos com TEA, considerando a dificuldade que o mesmo tem de se relacionar. A inclusão tem por objetivo principal a interação social, o desenvolvimento mental com a maior amplitude que se possa alcançar e a igualdade no oferecer o saber sistematizado a todos, sem distinção. (BELISARIO JÚNIOR; CUNHA, 2010).

Segundo FERNADES, 2008, a criança com TEA apresenta vários distúrbios. Baseado nos escritos da citada autora, far-se-á um quadro resumido para uma melhor exposição do assunto:

Distúrbios da fala e linguagem:	Atrasos, fixações e paradas ou total mutismo.
Distúrbios do Ritmo de Desenvolvimento:	Irregularidade em que se desenvolvem movimentos e linguagem.
Distúrbios da Motilidade:	São comuns e apresentam-se sob a forma de balanceio da cabeça, movimentos com os dedos, saltos e rodopios.
Distúrbios da Percepção:	Incapacidade na criança de fixar ou dedicar sua atenção a certos estímulos visuais, incapaz de usar estímulos sensoriais para discriminar o que é importante ou não, erro de seletividade.
Distúrbio de relacionamento:	Falta do desenvolvimento de uma relação interpessoal e de contato visual.

Tais distúrbios dificultam um desenvolvimento adequado da relação "mente-corpo", necessária para que o indivíduo se localize e se perceba como parte do ambiente em que está inserido. Conforme FERNANDES, 2008 "Os seres humanos, ao serem captados pela linguagem diferenciam-se do reino animal, deixam de ser puro corpo e, pelo ingresso ao universo simbólico podem tê-lo e, portanto, ser sujeito com um corpo".

A interação entre corpo e cérebro é o que faz com que o indivíduo aja sobre o ambiente, se desenvolva e realize as modificações necessárias. Segundo FERREIRA, 2000, para desenvolver formas superiores de raciocínio, a criança passa primeiro ou concomitantemente por experiências motoras. Para realizar ações adequadas, necessita de uma organização mental adequada. O autor mostra ainda que, a criança com desenvolvimento normal, através de uma

adequada mediação, pela percepção de diferentes experiências terá sua “ carga tônica pessoal”, enriquecidas pelas capacidades motoras, intelectuais e afetivas, o que lhe proporcionará o “desenvolvimento de sua independência e autonomia corporal e maturidade socioemocional”.

Segundo FERNANDES, 2008:

A corporeidade é a linguagem mais primitiva desse indivíduo desde a sua fase uterina. Assim, o movimento está em ligação direta com a criança, pois é parte dela que se comunica com o mundo, e também é a partir dele que irá organizar-se enquanto sujeito pensante e atuante para dar conta da sua participação na sociedade.

Na criança com TEA, todo esse processo não ocorre de forma efetiva, seja em menor ou maior grau. Devido aos distúrbios apontados acima, a criança autista não se percebe em um corpo atuante, capaz de interagir com o meio e os outros. Segundo LEVIN, (2000) “no autismo, o corpo da criança não tem outra referência do que a de estar à margem. [...] O corpo é pura carne sem ligação representacional, é puro real.”

Nesta abordagem, no autismo, o corpo é algo silencioso, mudo, que não apresenta gestualidade, que não se percebe no lugar onde está, sem ligação entre ação e linguagem. O corpo está alheio ao pensamento, à linguagem de modo que a postura, o tônus muscular, o movimento, tempo, espaço e o silêncio são ações sem sentido, sem objetivo e suas ações estereotipadas não se dirigem a ninguém. FERNANDES, 2008 ainda coloca que, “desse modo, o corpo da criança autista movimenta-se num tempo eterno, infinitamente, sem pausa, num espaço sem limites, sem um lugar no qual possa se orientar, navegando no vazio próprio da coisa inerte”.

FERREIRA E THOMPSON (2002) apontam que as crianças com TEA sentem dificuldade na compreensão do próprio corpo seja na sua totalidade, seja segmentado ou em movimento, assim apresentam-se movimentos, ações e gestos aleatórios. Ainda conforme tais autores, os distúrbios com relação à unidade “corpo mente”, alteram o desenvolvimento do equilíbrio estático, da lateralidade, da noção de reversibilidade, funções essas necessárias à aquisição da autonomia e aprendizagem cognitiva.

Considerando todas as questões apresentadas sobre a noção e ação corpórea de crianças com TEA, ao professor de Educação Física não bastarão simples atividades diversificadas, deverão ser ações sistematizadas e intencionais voltadas para este público.

Considerar as necessidades específicas de cada aluno, buscando todas as possibilidades possíveis requer dos profissionais uma atitude ética, respeitando as diferenças, colaborando, tendo acolhimento à diversidade e acima de tudo se dedicar a procedimentos de ensino que abarquem cada indivíduo nas suas necessidades e potencialidades.

A qualificação é algo de extrema importância. Se o é de todos os profissionais, para os que trabalham diretamente com alunos com TEA é imprescindível, pois o mesmo tem o papel de ‘fazer funcionar’ atividades que proporcionem a

superação, amenização e ou melhora dos distúrbios já citados, de da fala e linguagem, de ritmo de desenvolvimento, da motilidade, da percepção e relacionamento. Não há como preparar uma atividade de Educação Física que não englobe tais especificidades.

É mister lembrar que as atividades preparadas, adaptadas para alunos com TEA as outras deficiências devem ser atividades que favoreçam a cooperação e a segurança. Atividades que possam desenvolver a competência destas crianças, dando a eles o máximo de acesso aos conteúdos e objetivos propostos. O professor deve aplicar suas aulas e buscar alcançar os objetivos promovendo a inclusão:

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p. 15).

As possibilidades de intervenção adequada nas aulas de Educação Física, devem ser buscadas através de leitura, pesquisa e técnicas variadas. De acordo com o que foi explanado neste artigo, evidencia-se que a educação proposta para crianças com TEA precisa ser algo específico devido á particularidade que as mesmas apresentam, seja a nível cognitivo, linguagem, nível sensorio-motor e as interações sócias. Com 'específico' deseja-se dizer uma adaptação das tarefas propostas, buscando trazê-las cada vez mais perto do contexto físico e social onde estas serão inseridas.

SUGESTÕES PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO TRABALHAR COM ALUNOS COM TEA

Considerando tudo o que foi colocado, apresentar-se-á, sugestões de como o professor deve interagir com o aluno com TEA, e como ajudá-lo a participar das atividades de Educação Física. Tais itens foram elencados a partir da leitura MAZZUCHELLI (2016).

A autora coloca que, ao tratar do atendimento a crianças portadoras de TEA, considera que não basta ter o atendimento, mas que seja feito com qualidade.

A política de inclusão deve garantir uma aprendizagem adequada e experiências positivas. Não é uma simples questão de 'onde' a pessoa está recebendo ensinamentos e atendimentos, mas se estão sendo feitos com qualidade, atendendo as especificações necessárias.(MAZZUCHELLI, 2016 p. 13, tradução nossa).⁵

Segundo a autora as atividades de Educação Física são sempre benéficas para os alunos, pois ajudam a melhorar a capacidade de atenção e a participação em

⁵ La politica dell'inclusione deve essenzialmente garantire un apprendimento idoneo o altre esperienze positive complementari. Non è una semplice questione di 'dove' la persona riceve un'istruzione od ottiene i servizi e il sostegno, ma di qualità e specificità^{ns}

atividades de brincadeiras em outros ambientes; melhora a capacidade de finalização e objetivação, sendo que tem uma tarefa para cumprir, auxilia no controle dos comportamentos estereotipados; proporciona, através do alongamento a melhora na postura.

Considerando que os alunos com TEA, "são ligadas a uma própria rotina e se incomodam com mudanças", as aulas de Educação Física ajudam neste aspecto, pois como apresentam horários, tem o momento específico de começar e terminar; as explicações do professor são breves, precisas, acompanhadas de uma explicação corporal, com gestos e demonstrações, o que auxilia no caso da dificuldade de comunicação e linguagem. Além disso, as aulas de Educação Física, através da estimulação e execução das atividades motoras, "promovem a plasticidade neural; melhoram o comportamento e a tensão, pois a criança gasta suas energias nas atividades, melhora o apetite e proporciona um sono saudável, devido ao cansaço" (MAZZUCHELLI, 2016).

Sabendo de todos esses benefícios, os esforços do professor de Educação Física, para trabalhar com alunos com TEA devem ser constantes, pois muitas dificuldades podem se apresentar, entre elas, o aluno pode não suportar todos os estímulos sensoriais em um espaço aberto ou mesmo num ginásio, o que pode desencadear os comportamentos específicos de cobrir as orelhas, os olhos, fugir ou se esconder. Outro fator a ser considerado é a falta de interesse: "geralmente o que prejudica a criança com TEA, é a falta de interesse e a motivação para continuar com a atividade[...] por isso é importante que o professor se assegure que a aula não será uma experiência negativa". (MAZZUCHELLI, 2016 p. 36).

Relacionado a 'prática em si' da atividade, outros aspectos a serem observados é a dificuldade que a criança com TEA apresenta para perceber a posição do corpo e o espaço que ocupa, assim como a dificuldade no equilíbrio, estático ou dinâmico; as dificuldades de regular a força para manipular um objeto ou jogar uma bola; além do fato de que não apresentam uma percepção adequada do perigo, podendo se machucar.

É importante, também, que o professor de Educação Física tenha uma postura e comportamento que venham ao encontro de crianças com TEA. Se o professor não estiver preparado e não conhecer as especificidades do TEA, os resultados podem se negativos e até danosos para a criança.

As consequências de uma preparação inadequada ao trabalhar com pessoas portadoras de TEA (ou outra deficiência), pode ter um resultado desastroso para a criança, mas também para o professor. Por exemplo, correções inadequadas sobre o comportamento podem provocar na criança sentimentos negativos com relação ao esporte, enquanto o professor pode ter experiências negativas com relação a trabalhar com crianças portadoras de deficiência. (MAZZUCHELLI, 2016 p. 18, tradução nossa)⁶

⁶ Le conseguenze di un'inappropriata preparazione nel lavorare con persone affette da autismo (ma non solo), può risultare disastrosa per il bambino ma anche per l'operatore coinvolto. Ad esempio correzioni inadeguate sul comportamento possono provocare nel bambino sentimenti negativi nei confronti dello sport mentre gli allenatori possono vivere male un'esperienza a causa di lacune relative alla presa a carico di ragazzi con disabilità.

Assim, torna-se importante que o professor tenha atitudes adequadas, que venham de encontro com a necessidade da criança. A princípio o professor não deve focar sua atenção nos comportamentos estereotipados, se o fizer, os mesmos podem aumentar; primeiro “ a criança precisa aprender a estar naquele ambiente, diante de determinada situação, com o tempo, e aos poucos o professor poderá ajudar a criança e diminuir ou evitar tais comportamentos”. Outro fator importante é aplicar estratégias criativas para motivar as crianças; trocar com maior frequência a atividade considerando a dificuldade de concentração, a qual é curta; graduar as atividades, porém de modo que a criança seja capaz de realizar todas. Como a criança apresenta dificuldade ao receber estímulos externos em demasia, o professor deve “usar um estímulo por vez, pois do contrário a criança não acompanha o raciocínio, dar preferência aos estímulos visuais”.

MAZZUCHELLI ainda coloca que muitas crianças com TEA não se comunicam pela fala, sendo que “pode ocorrer, às vezes, que a tentativa da fala ou de se expressar não sejam compreendidos, provocando um sentimento de exclusão por parte da pessoa com TEA” (p. 9). Assim, com as crianças que não falam, o professor pode usar sistema de comunicação diferenciados como imagens com comandos, ações ou diversos tipos de fisionomias, como alegre, triste, pensando, esperando, etc.

Algumas atividades são muito importantes e podem auxiliar o professor na busca de uma melhora no sistema motor, o qual, segundo MAZZUCHELLI, 2016 p. 10, “ os limites motores e sensoriais podem ter influência direta com relação à socialização, aos aspectos emocionais e comunicativos, ao desenvolvimento e à aprendizagem”. Assim, vale todo esforço para auxiliar tais crianças a melhorar seu desempenho motor.

Segundo a autora é importante:

- Realizar atividades rítmicas;
- Deixar claro quando começa e quando termina a atividade e/ou a aula;
- Utilizar os colegas como modelo para demonstração da atividade proposta;
- Uso de música, em volume baixo a moderado, para atividades motoras;
- Usar um fone de ouvido confortável se o barulho do ambiente incomoda demais a criança;
- Podem ser usados vídeos, mostrando exercícios em etapas, para que a criança imite e sendo que podem vir a ser necessárias várias visualizações para que a criança aprenda.

Todas as sugestões aqui apresentadas visam auxiliar o professor de Educação física a ter sucesso em suas aulas com alunos com TEA e que os alunos se sintam confortáveis e tranquilos para realizar as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador, professor não é uma tarefa fácil. É uma profissão que exige dedicação constante, mas uma vez escolhida, requer do profissional atualização e estudos constantes. Não tem como 'ficar para trás' diante de um cenário de constantes mudanças, onde a sociedade exige competência e dedicação.

Mas, pode-se considerar que é mais difícil ser uma pessoa portadora de deficiência na sociedade atual. A deficiência não dá escolha. Ela está ali, presente. Com relação ao TEA, é mais preocupante, pois ela estando 'presente', deixa a pessoa ausente. Ausente de se comunicar, ausente de poder demonstrar e receber em sua plenitude o afeto, ausência de poder perceber o mundo que a rodeia e poder interagir, sentindo-se no comando de suas ações.

Os esforços são grandes em incluir crianças com TEA nas escolas normais, não sendo uma tarefa fácil, pois a maioria das escolas no Brasil não tem professores nem aparato físico para tratar com alunos com TEA, sendo-lhes oferecido um professor de apoio em algumas escolas e outras talvez nem isso.

E diante do que foi explicitado neste trabalho, pode-se perceber que as crianças com TEA apresentam vários fatores que impedem sua performance adequada nas aulas de Educação Física, apresentando dificuldades quanto a motricidade global, com movimentos 'pobres', lentos e sem iniciativa.

Cabe ao professor buscar conhecimento para saber como atender esses alunos, proporcionado aos mesmos uma vida escolar e aulas de Educação Física mais úteis e agradáveis que realmente venham de encontro às suas necessidades e lhes proporcionem um desenvolvimento mais saudável e efetivo, superando o máximo possível suas barreiras.

REFERÊNCIAS

BARON-COHEN, S. - **AUTISMO: UMA ALTERAÇÃO COGNITIVA ESPECÍFICA DE CEGUEIRA MENTAL.** 1990- Revista Portuguesa de Pedagogia , 24. Pg 407 a 430.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Transtornos Globais do Desenvolvimento**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 9.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Os sujeitos considerados diferentes e o contexto educacional.** Trabalho apresentado I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM. "Infância e Práticas Educativas". Maringá, Arq Mudi. 11(Supl.2); 2007.

FERNANDES, Fabiana S. **O corpo no autismo.** PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 9, nº 1, p. 109-114, Jan./Jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100013, acesso em 23 de março de 2020.

FERREIRA, C. A. de M. (2000). **Psicomotricidade, da educação infantil à gerontologia.** Teoria e prática. São Paulo: Lovise.

FERREIRA, C. A. M. & Thompson, R. (Orgs.). (2002). **Imagem e Esquema Corporal.** São Paulo: Lovise.

FONSECA, Vitor da. **Papel das Funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** Rev. Psicopedagogia 2014; 31(96): 236-53. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002, acesso em 26 de março de 2020.

LEVIN, E. (2000). **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem.** (J. Jerusalinsky, trad.) (3ª ed). Petrópolis: Vozes.
Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

MARANHÃO, Brenda da S. **Educação Física, Transtorno do Espectro Autístico (tea) e inclusão escolar: revisão bibliográfica.** Disponível em https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/BRENDA_MARANHO.pdf

RODRIGUES, Sônia das Dores; AZONI, Cintia Alves Salgado; CIASCA, Sílvia Maria. **Transtornos do desenvolvimento: da identificação precoce às estratégias de intervenção.** 1ª edição. Ribeirão Preto, SP, ed. Book Toy, 2014.

SANTOS, Izabel M.; SOUZA, Pedro Miguel; Caracterização da Síndrome Autista. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf> acesso em 12 de março de 2020, às 20h 30 min.

SIQUEIRA, Monica Frigini. **Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica.** Vitória, 2011. Disponível em http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5257 DISSERT_MONICA%20FRIGINI.PDF , acesso em 10 de março de 2020, às 8 h e 30 min.

VYGOTSKY LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes;1984. http://www.spazioasperger.it/rispostesemplici/lo_spettro_autistico_risposte_semplici.pdf, acesso em 28 de fevereiro de 2020, às 19 h e 25 min.

PERÍCIA MULTIDISCIPLINAR EM EDIFICAÇÕES: UM ESTUDO DE CASO

Nóbrega, Marcelo de Jesus Rodrigues da⁷

Resumo: Uma edificação bem projetada é feita para durar por muitos anos, sem o aparecimento de quaisquer tipos de problema, desde que exista uma manutenção de forma adequada. O presente trabalho tem por objetivo principal apresentar a importância da perícia multidisciplinar em uma edificação. Em termos gerais a edificação pode ser entendida, em síntese, como um conjunto de sistemas e componentes, tais como: instalações elétricas, de gás, de combate a incêndio, hidrossanitárias, sistema estrutural, além de questões de saúde, segurança e meio ambiente. Com a ausência da manutenção nestes subsistemas, existe o risco de sua falha. Outro objetivo deste trabalho é esclarecer o perfil do profissional habilitado legalmente para realização deste tipo de perícia judicial. A metodologia empregada foi de cunho exploratória fundamentada em uma revisão da literatura, baseado em um estudo de caso real. Como resultado verificou-se que a necessidade de um profissional com perfil multidisciplinar no âmbito dos cursos de engenharia, aliado a diversas anomalias que podem gerar grande risco a edificação objeto do estudo.

Palavras-chave: Perícia em edificações. Vistoria. Engenharia. legislação;

INTRODUÇÃO

O número de edificações residenciais, comerciais e industriais crescem a cada ano, em função do aumento do número de habitantes, do incremento da economia, facilidade de financiamentos, além de modificações nas edificações já existentes.

Uma edificação bem planejada e projetada é feita para durar por muito tempo, podendo ter facilmente mais de 100 anos, sem o surgimento de quaisquer tipos de problema, desde que exista um programa de manutenção adequado, sendo necessárias ações preventivas e corretivas ao longo de sua vida útil. O presente trabalho tem por objetivo principal apresentar a importância da perícia multidisciplinar em uma edificação, visando a investigação destas anomalias

A edificação pode ser entendida, em síntese, como um conjunto de sistemas e componentes, tais como: instalações elétricas, de gás, de combate a incêndio, hidrossanitárias, sistema estrutural, além de questões de saúde, segurança e meio ambiente. Com a ausência da manutenção nestes subsistemas, existe o risco de sua falha, podendo esta ser catastrófica. O objetivo secundário deste trabalho é esclarecer o perfil do profissional habilitado legalmente para realização deste tipo de perícia judicial ou extrajudicial. A metodologia empregada foi de cunho exploratória fundamentada em uma revisão da literatura, baseado em um estudo de caso real, com registro por meio digital de

⁷ Pós-Doutor em Engenharia Civil (UERJ), Doutor em Engenharia (PUC-Rio), Mestre em Tecnologia (CEFET-RJ). Pós-Graduado na modalidade Especialização nas áreas de: Engenharia de Meio Ambiente, Gestão Ambiental, Saneamento, Engenharia Elétrica, Engenharia de Segurança do Trabalho, Auditoria e Perícia Ambiental e Docência do Ensino Superior. Graduado em: Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Licenciatura em Matemática e Física. Perito Judicial e Assistente Técnico. Avaliador de Cursos do INEP. Professor da UNIGAMA, CEFET-RJ e Universidade Santa Úrsula. E-mail: engmarcelocefet@terra.com.br

imagens. Adicionalmente será apresentado o perfil do profissional habilitado legalmente para este tipo de atividade.

DESENVOLVIMENTO

As principais referências deste trabalho estão relacionadas a: manutenção e inspeção predial e perícia com suas atribuições legais.

MANUTENÇÃO E INSPEÇÃO PREDIAL

As edificações devem seguir as Normas Técnicas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), sob a responsabilidade técnica de um profissional legalmente habilitado, atentando, por exemplo a NBR 8160:1999 da ABNT, aliada a uma orientação da literatura especializada, tal como CREDER (2012), reconhecida nacionalmente como referência em instalações hidráulicas e sanitárias.

Em termos de legislações é reproduzido a seguir trechos da Lei Complementar nº. 05/2010 do Município de São Gonçalo:

“Art. 8º O proprietário ou o possuidor é responsável pela manutenção das condições de estabilidade, segurança e salubridade do imóvel, bem como pela observância das prescrições deste Código e legislação correlata, sendo assegurada a disponibilização de todas as informações cadastradas na Prefeitura Municipal de São Gonçalo relativa à propriedade.

Art. 9º São deveres do proprietário, do possuidor do imóvel ou, em relação às partes comuns, do síndico:

(...)

VII - promover a manutenção preventiva da edificação e de seus equipamentos.

VIII - responsabilizar-se pela conservação do imóvel”.

Desta forma a manutenção do imóvel, deve ocorrer às expensas do seu respectivo proprietário, conforme previsão legal expressa nos artigos 8º e 9º da Lei Complementar nº. 05/2010 do Município de São Gonçalo.

O Estado do Rio de Janeiro em 05 de março de 2013 publicou a lei 6400/2013 reproduzida parcialmente a seguir:

“Art. 1º Fica instituída, no Estado do Rio de Janeiro, a obrigatoriedade de autovistoria, decenal, pelos condomínios ou proprietários dos prédios residenciais, comerciais, e pelos governos do Estado e dos municípios, nos prédios públicos, incluindo estruturas, subsolos, fachadas, esquadrias, empenas, marquises e telhados, e em suas instalações elétricas, hidráulicas, sanitárias, eletromecânicas, de gás e de prevenção a fogo e escape e obras de contenção de encostas, com menos de 25 (vinte e cinco) anos de vida útil, a contar do "habite-se", por profissionais ou empresas habilitadas junto ao respectivo Conselho Regional de Engenharia, e Agronomia - CREA ou pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio de Janeiro - CAU/RJ.”

Desta forma a realização da autovistoria é obrigatória para edificações com 3 ou mais pavimentos ou área construída igual ou superior a 1.000 m² (independente do número de pavimentos) e ainda em qualquer prédio que tenha projeção de marquise ou varanda sobre o passeio público.

No Município do Rio de Janeiro foi criado o decreto N° 37.246/13 que regulamenta a Lei complementar N° 126 de 26 de março de 2013, que institui a obrigatoriedade a autovistoria na cidade. Desta forma os órgãos governamentais demonstraram algum nível de preocupação, porém não estabelecendo uma equipe multidisciplinar para sua realização.

Na esfera federal há desde 18/08/2011 um projeto de lei referente à inspeção predial a nível nacional. Há outras legislações por todo Brasil, conforme mostrado na tabela 1.

Tabela 1: Legislação sobre a inspeção predial (IP) nos municípios, estados e Federação

DATA	MUNICÍPIO	ESFERA	LEGISLAÇÃO	INSTITUI A OBRIGATORIEDADE
16/11/98	Jundiaí	Municipal	Lei Complementar 261	Realização de vistoria e laudo de IP
20/09/99	Jundiaí	Municipal	Lei Complementar 278	Realização de vistoria e laudo de IP em Prédios destinados ao atendimento público
21/09/99	Bauru	Municipal	Lei 4.444	Apresentação de laudo junto à Municipalidade
23/01/01	Salvador	Municipal	Lei 5.907	Realização de Vistoria e laudo de IP
27/09/01	Salvador	Municipal	Decreto 13.251	Regulamentação da Lei 5907/01
18/12/01	Santos	Municipal	Lei complementar 441	Realização de Vistoria e laudo de IP
05/05/04	Ribeirão Preto	Municipal	Lei complementar 1.669	Obtenção do certificado de IP ou laudo técnico de certificação de IP - o laudo deverá ser protocolado junto à Municipalidade
12/03/08	Balneário Camboriú	Municipal	Lei 2.805	Realização de vistoria e parecer técnico para comunicar riscos à Prefeitura
02/04/12	Porto Alegre	Municipal	Decreto 17.720 (regulamenta o art. 10 do C. de edificações)	Obtenção do certificado de IP Laudo IP + Laudo conclusivo = CIP Órgão público competente
20/04/12	São Vicente	Municipal	Lei 2.854 – A	Laudo técnico de certificação de IP - o responsável pelo laudo fica obrigado a denunciar à Prefeitura eventual "não cumprimento" das providências
16/07/12	Fortaleza	Municipal	Lei 9.913	Obtenção de certificado de IP
05/03/13	Rio de Janeiro	Estadual	Lei 6.400	Realização de vistoria e laudo de IP.
01/08/01	São Paulo	Municipal	Projeto de lei 01-0407/01 (vereador Domingos Disse)	Laudo técnico de certificação de IP - o responsável pelo laudo fica obrigado a denunciar ao CCNTRU eventual "não cumprimento" das providências
2004	Joinville	Municipal	Projeto de lei	Vistoria e parecer Técnico
2005	São Paulo	Municipal	Projeto de lei 01-0489/05	Realização de vistoria e laudo de IP
2008	Florianópolis	Municipal	Projeto de lei 13.101	Vistoria e parecer técnico
2011	Brasil	Federal	Projeto de lei do Senado 491/11 (Senador Marcelo Crivella)	Realização de vistoria e laudo de Inspeção Técnica de Edificação (LITE) - registrar junto à administração do município ou do Distrito Federal e no respectivo CREA
2012	Avaré	Municipal	Projeto de Lei	Obtenção do certificado de IP
03/02/12	São José dos Campos	Municipal	Projeto de lei	Realização de vistoria e laudo de IP
27/03/12	Bertioga	Municipal	Projeto de Lei 14/12	Obtenção do certificado de IP
09/02/12	Guarulhos	Municipal	Projeto de Lei 018/12	Laudo Técnico de Certificação de IP
2012	Goiás	Estadual	Projeto de Lei	Obtenção do Certificado de IP
2012	São Paulo	Estadual	Projeto de Lei	Obtenção do Certificado de IP

Fonte:IBAPE/SP.

PERÍCIA E ATRIBUIÇÃO LEGAL

No âmbito dos profissionais da área de engenharia, em análise da resolução Confea nº 218/1973 que discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, verifica-se que as mais aderentes a realização de Perícia e Assistência Técnica em edifícios são os engenheiros Mecânicos, Eletricistas e Civis.

No artigo 1º da referida resolução, ficam designadas as seguintes atividades:

(...)

Atividade 06 - Vistoria, perícia, avaliação, arbitramento, laudo e parecer técnico

No artigo 7º, compete ao engenheiro civil:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a edificações, estradas, pistas de rolamentos e aeroportos; sistema de transportes, de abastecimento de água e de saneamento; portos, rios, canais, barragens e diques; drenagem e irrigação; pontes e grandes estruturas; seus serviços afins e correlatos

Compete ao engenheiro eletricista, de acordo com o artigo 9º:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a materiais elétricos e eletrônicos; equipamentos eletrônicos em geral; sistemas de comunicação e telecomunicações; sistemas de medição e controle elétrico e eletrônico; seus serviços afins e correlatos

Já no artigo 12 é de competência do engenheiro mecânico:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a processos mecânicos, máquinas em geral; instalações industriais e mecânicas; equipamentos mecânicos e eletromecânicos; veículos automotores; sistemas de produção de transmissão e de utilização do calor; sistemas de refrigeração e de ar condicionado; seus serviços afins e correlatos.

Em trabalhos periciais deve-se, obrigatoriamente, ser realizada a Anotação de Responsabilidade Técnica (ART) junto ao sistema CREA/Confea, uma vez que foi regulamentado pela Lei Federal nº 6.496/1977.

ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é baseado em uma vistoria real realizada em um edifício na zona sul do Município do Rio de Janeiro.

A visita durou por volta de 2 horas de trabalho de campo, focando: estruturais, instalações elétricas, rede de gás natural, instalações de combate a incêndio, alterações na fachada, além de algumas patologias típicas.

Serão ilustrados alguns cenários típicos encontrados, existindo também o objetivo didático para futuras consultas.

A figura 1 apresenta as alterações na fachada da edificação, especialmente relativo ao desalinhamento do aparelho na fachada da edificação. Verifica-se as instalações destes equipamentos, inclusive de equipamentos lateralmente. Tipicamente o profissional do ramo da engenharia com este conhecimento é o engenheiro civil.

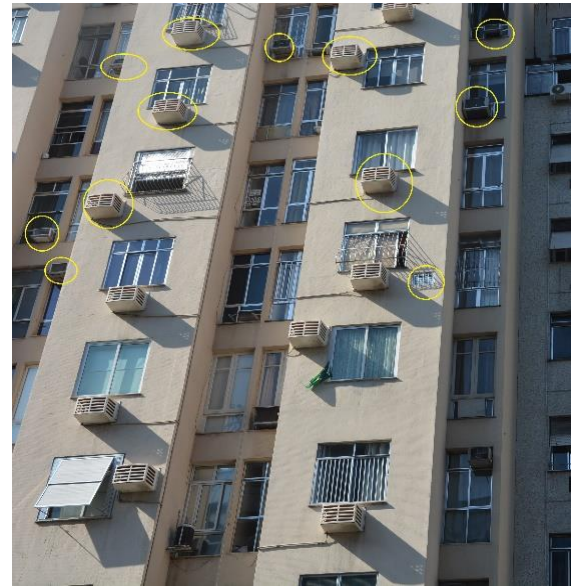
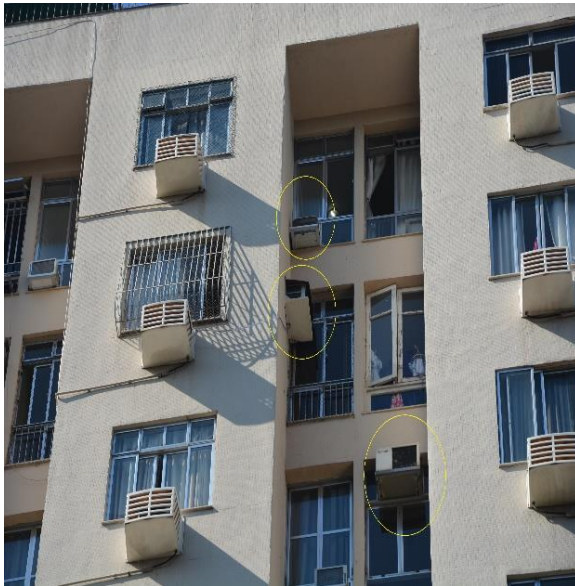


Figura 1 - Alterações na fachada da edificação (ar-condicionado)

Na figura 2 são listrados exemplos reais de infiltrações, com presença de sujidades.





Figura 2 - Infiltrações



Figura 2 - Infiltrações



Problemas de alterações na fachada são: posição de aparelho de ar-condicionado, janelas de diferentes padrões (de alumínio, de madeira, com e sem grades), além de presença de plantas na fachada, conforme figura 3.



Figura 3 - Alterações em fachadas

As instalações de combate a incêndio devem seguir o disposto na Norma Regulamentadora número 23 – Proteção contra incêndios, NR-23, da portaria 3217/1978. Na figura 4 existem extintores expostos às intempéries, sendo esta situação vedada pela norma citada.



Figura 4 - Extintores com irregularidades

A corrosão nas armaduras nas estruturas de concreto armado, bem como o comprometimento do cobrimento mínimo estabelecido pela norma NBR 6118:2014 estão evidenciados na figura 5.



Figura 5 – Exposição de armaduras

A Norma da relativa a Instalações elétricas de baixa tensão NBR 5410:2014, aliando ainda a NR-10, (BRASIL, 1978) que versa sobre instalações elétricas e serviços em eletricidade vedam as situações expostas nas figuras 6 e 7



Figura 6 - Instalações elétricas com irregularidades

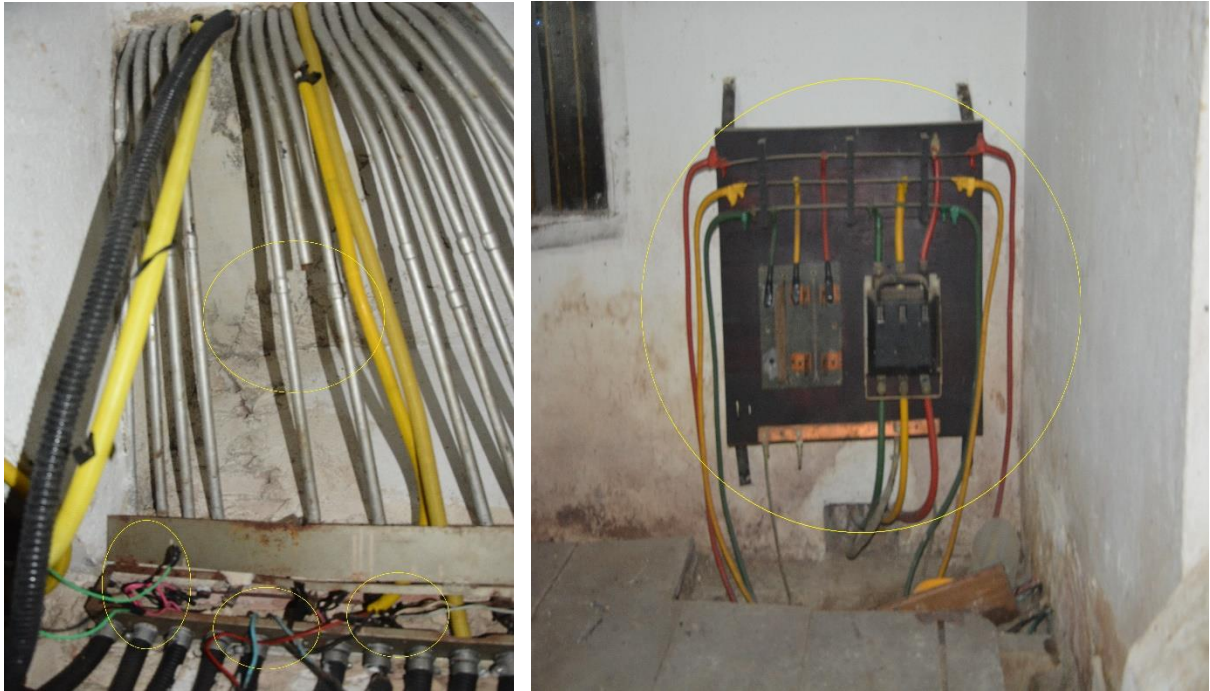


Figura 7 - Instalações elétricas necessitando de modernização

As instalações hidrossanitárias estão em desconformidade com CREDER (2012) e diversas normas da ABNT. A exposição de armaduras já corroídas e sem cobertura de concreto estão em desobediência a NBR 6118:2014.



Figura 8 - Instalações hidrossanitárias irregulares e exposição de armaduras

As instalações de gás natural devem obedecer a ABNT NBR 15526:2007, mostrando total improviso na figura 9, gerando riscos de acidente

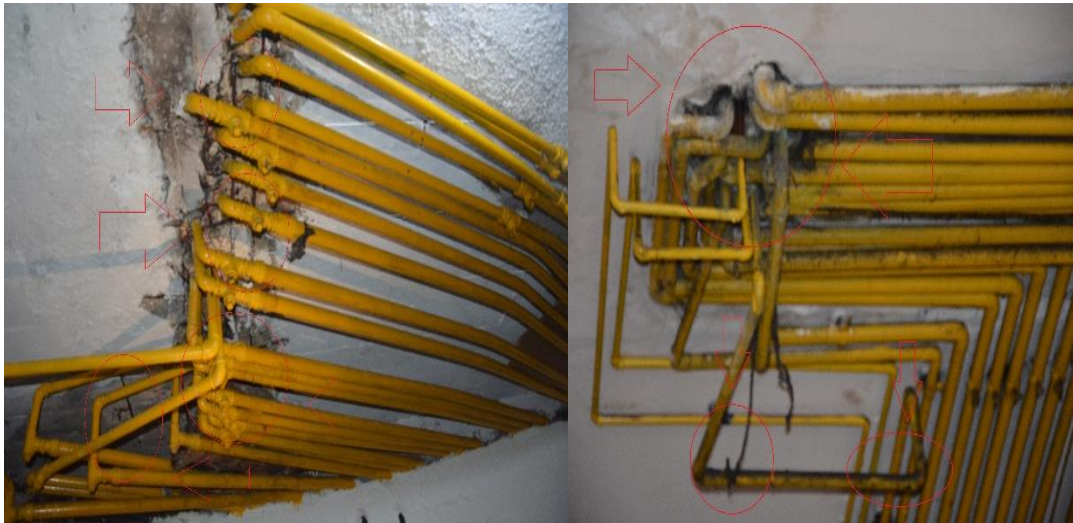


Figura 9 - Instalações de rede gás inadequadas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados os aspectos legais envolvendo inspeções prediais no Brasil, visando a redução no número de acidentes. No tocante a habilitação legal verificou-se a necessidade de engenheiros de diversas especialidades para realização deste trabalho, como engenheiros civis, eletricitas, mecânicos, de segurança dentre outros, em função da respectiva habitação técnica legal.

Diante do exposto, concluiu-se o trabalho pericial referente em edificações dever ser precedida de: (1) verificação da habilitação legal do perito junto ao conselho de classe (por exemplo: CREA); (2) revisão da literatura e normas da ABNT atualizadas sobre a temática; (3) vistoria de campo, contando com imagens detalhadas do local, com apontamento de problemas existentes na edificação de uma forma geral. Portanto somente uma equipe multidisciplinar é capaz tecnicamente e também sob o prisma da legalidade a proceder uma perícia em um edifício.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - *ABNT NBR 8160: Sistemas prediais de esgoto sanitário: Projeto e execução*. Rio de Janeiro, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - *ABNT NBR 15526:2007 - Instalações internas de gás natural (GN): Projeto e execução*. Rio de Janeiro 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - *ABNT NBR5410 – Instalações elétricas em baixa tensão*. Rio de Janeiro, 2014.

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6118:2014. Projeto de estruturas de concreto. Procedimento*. Rio de Janeiro, 2014.

CONFEA. Resolução no 218, de 29 de junho de 1973. Regulamenta as atribuições profissionais inseridos nos sistemas Confea/Crea. Disponível em: <<http://www.confea.org.br/>> Acesso em: 05 de maio. 2020

CREDER, H. Instalações hidráulicas e sanitárias. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

Lei Complementar nº.5. Código de edificações do município de São Gonçalo.2010.

Lei n° 10.406. Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm> Acesso em: 05 de maio. 2020

Lei Federal nº 6.496/1977. Institui a “Anotação de Responsabilidade Técnica” na prestação de serviços de Engenharia, de Arquitetura e Agronomia, autoriza a criação, pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CONFEA, de uma mútua de assistência profissional, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6496.htm> Acesso em: 05 de maio. 2020

PORTARIA Nº 3.214, DE 08 DE JUNHO DE 1978 Aprova as Normas Regulamentadoras - NR - do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas a Segurança e Medicina do Trabalho. Disponível em <http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/ORGaos/MTE/Portaria/P3214_78.html> acesso em: 21mar 2020

RIO DE JANEIRO (CIDADE). Lei complementar 126, de 26 de março de 2013. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inspeção predial no município do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Lei Nº 6.400, de 05 de março de 2013. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inspeção predial no estado

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Souza, Marlene Silvana dos Santos⁸

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre conceitos teóricos e a prática docente no processo de inclusão escolar, bem como pensar em estratégias pertinentes e funcionais, que mobilizam, conscientizam e sensibilizam os profissionais da área da educação para desafios constantes que a escolha profissional os "impõe". A metodologia adotada, exploração biográfica, é indispensável para conhecer conceitos e pesquisas sobre a inclusão, subsídios teóricos que auxiliam na prática da educação inclusiva, pesquisas, leituras e estudos para elaboração dos artigos, recursos estes que auxiliaram a compreensão e a importância da inclusão, além de apontar a prática pedagógica para a eficácia do trabalho de inclusão. Ainda assim, compreender e ter parâmetros sobre a importância da inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular e garantir o direito a aprendizagem e demonstrar que a sensibilidade e o respeito fazem a diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria. Prática. Comprometimento. Sensibilidade. Desafios.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é de sensibilizar a todos, em especial, os educadores sobre a importância de compreender direitos e deveres no que tange as nossas escolhas profissionais.

Ingressar na carreira do magistério, pressupõe uma capacidade de lidar com as diferenças de forma ampla.

O tema foi pensado por acreditar que a inclusão sempre existiu, mas que a dificuldade estava nas estratégias de ensino de um sistema escolar onde o aluno era "medido" e não "mediado" e a avaliação não tinha critério formativo.

A inovação educacional não pode ser pensada somente em recursos didáticos e ferramentas tecnológicas como estratégias diferenciadas. O olhar criterioso deve estar pautado na sensibilidade e na singularidade. Ela não pode ser vista como "problema" aos educadores, mas, sim, como desafios profissionais.

Repensar na política educacional de uma escola inclusiva e democrática, que tem como princípio educacional desenvolver um ensino de qualidade, adotar metodologias diferenciadas, repensar constantemente na sua

⁸ Graduação em Educação Especial, Especialização em TGD – TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO pela Faculdade Souza Ipatinga-MG. E-mail do autor: masilvana1@yahoo.com.br.

proposta pedagógica e desenvolver na prática um olhar criterioso para a singularidade.

Sabendo-se que a Educação é um direito de todos e partindo da premissa de que “Toda pessoa tem direito à educação e de que todas podem aprender” conforme a legislação brasileira (Constituição Federal, artigos 205 e 208; Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional Lei nº 9394/96), faz-se necessário, constantemente, refletir sobre a postura didática do professor e o seu comprometimento com a prática pedagógica, tendo um olhar criterioso para a singularidade.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), percebe-se o crescente desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial. Dentre os documentos internacionais redigidos de que o Brasil é signatário, temos a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Declaração de Montreal (2001); e em termos de legislação, no que diz respeito aos documentos nacionais, destacam-se a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança (1990), e a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (2008), lembrando ainda a existência de resoluções e portarias, não menos importantes. No entanto, mesmo com a criação de todos esses documentos, os direitos das pessoas com deficiências ainda não são totalmente efetivos, vez que ainda permanecem muitas barreiras arquitetônicas, instrumentais, atitudinais e humana. (MANTOAN).

Para melhor compreender e ter parâmetros sobre a importância da inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular e garantir o direito a aprendizagem, é importante não só conhecer e aceitar esses direitos, mas, sim, demonstrar sensibilidade e respeito a estas diferenças-

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência /e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2006).

Pensar em inclusão escolar, independe da situação em que o aluno se encontra, ou seja, se possui uma deficiência física, cognitiva, TGD/ TEA, ou nenhuma destas aparentes, mas que de alguma forma apresenta dificuldade significativa de aprendizagem, é reconhecer a diversidade. O educador possui um papel marcante na vida de cada pessoa, possui possibilidades fascinantes e encantadoras, mas cabe a ele acreditar nisso.

DESENVOLVIMENTO

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclamou que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O docente na sua área de atuação tem que cumprir com qualidade e competência o seu papel, lembrando que o curso de pedagogia não visa só

formar o professor na sua área de atuação, ele precisa entender o seu papel de educador, com suas convicções profissionais.

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores com o discurso de que não fui preparado para lidar com crianças com deficiência. (Lima, 2002, p.40).

A formação continuada de professores caracteriza-se como um dos principais componentes para um diferencial na qualidade de ensino aprendizagem relacionado à inclusão. Segundo Marchesi (2004), é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores, em seu conjunto, não adquirem competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Esse conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial, é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades. Tais prerrogativas, caracterizam-se como um dos fatores imprescindíveis para atuação desses professores no ambiente escolar, oferecendo condições de ensino aprendizagem adequadas às necessidades e especificidades desses alunos, realizando a inclusão e a socialização escolar.

Os professores e/ou equipe técnica deverão sempre procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2000) delinea as exigências para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio;
- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

A integração efetiva da criança com necessidades educacionais especiais exige uma série de desmistificações e acomodações da escola, comunidade e pais.

Vale lembrar que a interação social: família e escola é imprescindível para otimizar o processo de ensino e aprendizagem de todo estudante, principalmente dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola devendo sempre participar das discussões com a equipe técnica, alunos e professores para as modificações necessárias no âmbito escolar estabelecendo metas para obtenção de um ensino de qualidade.

Oliveira (2002) aborda a relação família-escola através dos vieses sociológico e psicológico, sendo que na perspectiva sociológica destaca o caráter socializador desta relação e as diferenças sociais e culturais. Na psicológica aborda as relações vividas em família (socialização primária) e as implicações no processo escolar (socialização secundária).

Desta forma o autor pressupõe que as escolas têm por objetivo também educar as famílias, fornecendo informações sobre o desenvolvimento, a prática educativa e o atendimento psicológico.

Um modelo que vem ganhando relevo na literatura sobre as relações entre família e escola é o modelo teórico de Joyce Epstein que retrata a relação escola-família englobando pontos que exemplificam diferentes maneiras de envolver os pais com a escola e aprendizagem, acrescentando a contribuição de cada parte desta relação. Para esse modelo teórico deu o nome de "Esferas Sobrepostas" (EPSTEIN, 1987).

As "esferas sobrepostas" representam a família e a escola atuando em favor da criança (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Joyce Epstein (BRANDT, 1989), possibilita a reflexão de como a relação família-escola pode ser desenvolvida através da estruturação de uma tipologia de envolvimento dos pais, considerando diferenças distintas entre as obrigações da família e da escola com base em estudos que investigam as maneiras usadas por professores em escolas americanas para incluir os pais no processo escolar em geral.

O modelo tipológico inclui cinco tipos que resumem várias maneiras de envolver os pais com a escola, são eles:

- O primeiro se refere às obrigações básicas dos pais, suas responsabilidades em relação aos cuidados básicos, como: saúde, segurança e bem-estar;
- O segundo aborda as obrigações básicas da escola, quanto às responsabilidades em enviar informações sobre regras, normas, funcionamento, programas e métodos de ensino, além de comunicar sobre o progresso das crianças e demais informações relevantes;
- O terceiro aborda o envolvimento dos pais na escola referindo-se ao voluntarismo em ajudar professor;
- O quarto aborda o envolvimento dos pais em atividades realizadas em casa que auxiliam na aprendizagem e no rendimento escolar referindo-se a ajuda que os pais dão às crianças em casa;
- O quinto tipo é o envolvimento dos pais no governo da escola, frente a inclusão e tomada de decisões em geral.

Joyce Epstein acrescenta mais tarde um sexto tipo, o que aborda a colaboração e trocas entre escolas e organizações das comunidades, a qual se refere aos programas escolares que permitem aos pais, às crianças e aos profissionais o acesso aos serviços prestados por aquelas instituições que estão direta ou indiretamente relacionados ao bem-estar das crianças, sua segurança, saúde e oportunidades futuras (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Stainback e Sainback destacam que “a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos o exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais.” (STAINBACK e SAINBACK, 1999, p.26 – 27), tomando como pressupostos os conteúdos os autores acima citados ressaltam que “[...] ocasionalmente, se o aluno não conseguir entender as disciplinas acadêmicas de maneira significativa, será, então necessário o uso de outras alternativas.” (STAINBACK; SAINBACK, 1999, p.154 - 155).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas.

Nesse sentido, vale a pena retomar o estudo sobre a inclusão, retomando o art. 25 da Constituição Federal (BRASIL, 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” (BRASIL, 1988).

Portanto, o envolvimento dos pais e professores/escola como parceiros frente à educação das crianças é fundamental para garantir a adaptação e aprendizagem dos estudantes. O que separa as funções de cada um desses sistemas – parental e escolar - são questões acerca do que compete e do que é semelhante a cada um deles.

Contudo, as relações entre família e escola são objetos de investigação em estudos, que de modo geral, remetem as possibilidades de integração entre esses dois sistemas como contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida do educando, seja ele portador de NEE, ou não, a família também é parte no processo de uma educação para todos.

Sabendo-se que o objetivo da didática na formação docente é de ensinar métodos e técnicas que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. A palavra método vem do grego *Méthodos*, que significa caminho para chegar a um fim, atingir um objetivo, neste caso, a aprendizagem dos alunos, não deve estar focada somente na aplicabilidade dos conhecimentos – conteúdo sistematizado, mas na sua prática de vivência (contextualização) e no olhar para a diversidade, observando as habilidades e competências do educando.

É de se esperar que a metodologia de ensino na educação especial atenda às especificidades de cada aluno, considerando suas condições peculiares de aprendizagem e seu desenvolvimento.

O desafio é a inovação, ter um olhar interativo nas diferentes áreas do conhecimento, o respeito a singularidade e a pluralidade cultural.

Há algum tempo entende-se que educação especial estruturada de uma forma semelhante à educação regular, possivelmente, seja a maneira mais comum para atender os alunos com necessidades educacionais especiais ou que não se adaptam aos inflexíveis métodos do sistema educacional.

A partir do desenvolvimento de estudos na área da educação e direitos humanos, os conceitos, gestão, legislação e práticas educacionais apontam a necessidade de uma reorganização nas escolas de educação inclusiva e regular.

Como sabemos, a legislação prevê o direito a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular, diante disso, é possível afirmar que já houve um olhar criterioso para a singularidade.

Os recursos tecnológicos são ferramentas indispensáveis para acessibilidade e inclusão dos alunos que possuem deficiências tanto física como cognitiva, pois possuem estratégias significativas de aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva do Sistema SESI- SP de Ensino, o diagnóstico pedagógico é o elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que considera as potencialidades do estudante e auxilia no planejamento de ensino e, em se tratando de estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades, mostra-se necessário uma união de esforços entre docente e equipe gestora.

O professor durante o desenvolvimento do diagnóstico, deve observar constantemente o desempenho, participação, interesse, ou seja, verificar os saberes dos estudantes, suas habilidades e competências. Se perceber a existência de algumas "barreiras" na compreensão, no desempenho do processo de ensino e aprendizagem, deve-se providenciar as adaptações necessárias para favorecer a aprendizagem.

As adaptações curriculares podem ser de Pequeno porte (são as modificações planejadas pelo professor com o propósito de favorecer a aprendizagem de todos) e de Grande Porte (refere-se às necessidades de modificações curriculares identificadas pelo próprio professor, validadas pela equipe gestora e ratificadas pelo supervisor escolar) , e tem como objetivo promover a aprendizagem significativa e possibilitar o desenvolvimento real dos estudantes com deficiências , transtornos ou altas habilidades.

É importante ressaltar que, as adaptações curriculares não são mera ajuda, ou seja, algo para facilitar o conteúdo para o estudante vulnerável. Não se trata de diminuir a qualidade do ensino, mas permitir expectativas de ensino e aprendizagem viáveis e significativas para o estudante com deficiência, transtornos e altas habilidades, com a finalidade de obter ganho escolar e autonomia.

A organização do trabalho pedagógico exige o constante exercício da reflexão da ação do professor, na tentativa de sempre buscar respostas para as seguintes indagações: o que o meu aluno já sabe/ Onde os meus alunos devem chegar? Será que o recurso que estou propondo é adequado aos objetivos de aprendizagem estabelecidos? O conteúdo a ser trabalhado é significativo? Essa análise é fundamental para a formulação e implementação do planejamento docente, é uma estratégia significativa para de buscar respostas não apenas inovadoras, mas sobretudo, pertinente na ação educativa e no processo de ensino e aprendizagem do educando.

Quando reportamos por meio de leitura textos e documentários como eram as escolas de antigamente (no passado), percebemos que houve mudanças na metodologia, no sistema de avaliação e na postura do professor.

Podemos afirmar que a escola mudou, o aluno hoje é considerado o protagonista, o professor não é mais o detentor do conhecimento e a interação professor e aluno é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem.

O professor hoje tem o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Quando deparamos com algumas posturas em sala de aula, metodologias e práticas pedagógicas de alguns professores em determinadas instituições escolares, começamos acreditar que a inclusão está só no papel, mas não podemos generalizar.

A proposta de reflexão deste artigo é repensar numa prática educativa eficaz para uma educação inclusiva, pois sabemos que a inclusão é de todos, independente do comprometimento físico, cognitivo, emocional, ou social dos estudantes.

A escola desempenha um papel fundamental na inserção e inclusão dos estudantes, mas a prática docente é fundamental para que a ação educativa aconteça, ou seja, para o avanço progressivo no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o bom desempenho dos alunos.

O processo de ensino e aprendizagem requer um olhar criterioso por parte dos educadores e os registros são recursos imprescindíveis neste processo educacional, eles proporcionam evidências dos saberes do estudante e, assim, facilita a continuidade do trabalho nos futuros anos escolares. É um processo de acompanhamento da vida escolar dos estudantes, proporcionando evidências do trabalho pedagógico desenvolvido, principalmente para os alunos que possuem “necessidades educacionais especiais”.

A expressão necessidades educacionais especiais tornou-se bastante conhecida no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e mesmo no senso comum. Surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar a aceção negativa da terminologia adotada para distinguir os indivíduos em suas singularidades por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc. Tal denominação foi rapidamente difundida e assimilada, talvez, pela amplitude e abrangência de sua aplicabilidade.

A tendência atual é empregar termos menos estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos mais antigos, que adquiriram conotações de desamparo e desesperança.

(...) no Brasil, em 1986, o MEC já adotava tal designação que passou a figurar como portadores de necessidades educacionais especiais-PNEE na Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC/1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96) e, finalmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação especial (MEC/2001). Portanto, a nomenclatura está oficialmente consagrada até que seja destituída pela hegemonia de uma nova concepção. (MARTINS e BENE, 2013, p.6)

Na introdução do documento: Diretrizes da Educação Inclusiva do Sistema SESI- SP de Ensino relata que “a educação de qualidade é um direito assegurado por lei a todos os estudantes e configura-se como formação e meio para o exercício da cidadania, permitindo o acesso igualitário ao conhecimento e ao desenvolvimento integral.”

A referência acima nos remete a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, a sua responsabilidade na função de educar, no intuito de eliminar a incidência de ações discriminatórias em todos âmbitos escolares , sendo que a educação deve perpassar os muros da escola , assegurando o direito a cidadania .

Como sabemos, o papel da escola se modificou ao longo dos anos, acompanhando a necessidade da sociedade atual. A escola emerge como constituição do indivíduo e como evolução da sociedade e da humanidade. A escola como instituição social possui objetivos e metas Este espaço de desenvolvimento e aprendizagem envolve todas as experiências contempladas neste processo.

É função da escola realizar a mediação entre o conhecimento prévio dos estudantes, e o conhecimento formal e sistematizado, possibilitando formas para o acesso ao conhecimento.

Portanto, o tema do artigo “Os desafios da inclusão”, pressupõe que as escolas atuais de formação docente intensifiquem este trabalho com o ensino da didática inclusiva, apresentando métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem dos futuros professores para atuarem em escolas onde a diversidade é a real situação, na perspectiva de que a inclusão realmente aconteça.

O educador deve comprometer com o processo de ensino e aprendizagem, valorizando o indivíduo como ser único e especial.

A formação continuada deve ser vista como uma prática essencial de formação e transformação de uma sociedade cada vez mais conectada com tecnologia e informação.

Entretanto, a inclusão escolar só será possível quando o educador reconhecer a importância da sua prática no processo de ensino e aprendizagem, ter uma postura de esperança, otimismo nas habilidades e competências de seus alunos; a escola e a família repensar o seu papel da escola como corresponsável pelo processo de ensino e aprendizagem do educando; quando retomar a principal finalidade da avaliação dentro de um contexto diferenciado, lembrando que cada um aprende de um jeito e que a proposta de “medir” o ensino das escolas, devem conter estratégias singulares de conhecimento da realidade da Unidade escolar, para que o resultado seja eficaz, valorizando os desafios da inclusão.

Enfatizo que pensar em inclusão escolar, independe da situação em que o aluno se encontra, ou seja, se possui uma deficiência física, cognitiva, transtornos globais do desenvolvimento, ou nenhuma destas aparentes, mas que de alguma forma apresenta uma dificuldade de aprendizagem, é reconhecer que estamos trabalhando com pessoas, que possuem características heterogêneas e desafiadoras, o que qualifica o profissional da área de educação como um ser indispensável na construção de uma sociedade mais justa e de formação de cidadãos conscientes e participativos – sujeitos de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura de vários textos, buscando referências para elaboração deste artigo, e de outros realizados para a conclusão de cursos de especialização na área de educação especial, reafirma-se a ideia de que respeitar a inclusão escolar não basta, é importante que os educadores se atualizem constantemente e sejam comprometidos na ação de educar, oportunizando uma proposta de trabalho pedagógico significativo e diferenciado com o propósito de atender as especificidades dos estudantes.

A Inclusão está prevista na lei e merece por parte dos educadores um olhar de sensibilidade e respeito à diversidade.

A interação entre família e escola é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, ambos devem ter objetivos comuns – interação, participação no desenvolvimento do processo educacional, mas quando se trata de alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, é muito importante também a parceria dos profissionais da área da saúde na tentativa de garantir de forma eficaz o

desenvolvimento gradativo e global dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

É de suma importância “responsabilizar” os estudantes pela sua aprendizagem, informando-os da necessidade do comprometimento com os estudos, do respeito às Normas Disciplinares da escola e do cumprimento do Contrato Pedagógico, ou quadro de rotina para alunos com TEA, sendo estes elaborados com a participação de todos os estudantes. São estratégias significativas, os estudantes fazem parte do processo educacional, são os protagonistas deste processo, sendo assim, a garantia de um ensino de qualidade é de responsabilidade de todos.

O professor tem que se reconhecer como agente de formação e transformação do indivíduo na sociedade. O docente tem que comprometer-se constantemente com o desenvolvimento das habilidades e competências de seus alunos.

Na formação continuada as reflexões devem estar sempre pautadas no desenvolvimento de um ensino de qualidade para todos, numa concepção de educação com respeito e valorização da diversidade.

Acredita-se que para uma efetiva inclusão escolar: o olhar criterioso para a singularidade é desafio proposto à carreira do magistério.

Ressalta-se que cada indivíduo aprende de um jeito e se faz necessário buscar estratégias diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

Notoriamente, não existem fórmulas para atender a diversidade, que tem como característica a singularidade. É no olhar atento do professor durante todo o processo de ensino que dará pistas de como devem ser as ações assertivas para o bom desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes.

Pensar na educação como uma prática desafiadora, requer envolvimento, participação e formação continuada.

A função da escola como estrutura física e a ação de toda equipe técnica no processo de ensino é essencial, mas a prática educativa, a metodologia e a postura do professor é que fazem a diferença na diversidade.

O professor tem que reconhecer-se como agente de formação e transformação do indivíduo na sociedade. Ter como meta a busca constante no desenvolvimento das habilidades e competências dos seus alunos e ele como mediador da aprendizagem, compreender a sua missão de educar na diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha

MANTOAN, M. T. E. et al. **A interação de pessoas com deficiências**. São Paulo: Menmon Editora, 1997.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.**

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica . **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**, Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT,2008, 128 p.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI-SP). **Diretrizes para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais** . Versão Preliminar II, 2008.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI-SP). **Referencial Curricular do Sistema SESI -SP de Ensino Fundamental** – 1ª ed. São paulo : Ed. SESI – SP, 2016

MARTINS, E; FALKEMBACH, G. Softwares educacionais infantis: **Uso pedagógico no atendimento educacional especializado**. Santa Maria. 2013.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA – APONTAMENTOS DE UMA RELAÇÃO PARTICIPATIVA ENTRE GESTORES, DOCENTES E EDUCANDOS.

Pereira, Gilmar Duarte⁹

RESUMO: O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo realizar apontamentos acerca do tema *gestão* e democracia no espaço escolar. Assim, são apresentados e discutidos caminhos à gestão escolar, bem como o papel do gestor, no que tange a prática, em perspectiva da escola democrática. Por conseguinte, é estudado o conceito de gestão democrática em diversos vieses teóricos, destacando o planejamento participativo e a construção do projeto pedagógico (PPP), enquanto instrumento fundamental à efetiva construção do protagonismo e da autonomia do educando. Por fim, o presente trabalho discute os efeitos de uma gestão democrática no contexto da escola pública contrapondo-a à gestão centralizada.

PALAVRAS-CHAVE: democracia, gestão, comunidade, planejamento, protagonismo.

INTRODUÇÃO:

Levando em consideração as grandes transformações ocorridas na educação escolar no Brasil nas últimas décadas, o presente trabalho tem por alvo discutir o papel da gestão escolar, bem como sua influência sobre os demais atores da comunidade escolar, no intuito da obtenção da aprendizagem significativa, libertadora e transformadora (FREIRE, 2002).

Em face disso, a gestão escolar possui como foco a observação da escola e dos problemas educacionais de modo global, por meio de ações e reflexões, cujo enfoque está nas visões estratégicas e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, em forma de rede (LÜCK, 2009, p.21). Desse modo, Lück destaca,

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável (LÜCK, 2009, p.23).

⁹ Aluno da pós –graduação da Faculdade Souza do curso de Coordenação Pedagógica. profgilduarte@gmail.com

Nesse sentido, o processo de gestão escolar deve estar voltado a garantir aos alunos um aprendizado significativo, bem como todas as ações oriundas da comunidade escolar devem estar direcionadas a esse fim. A gestão democrática compreende, ainda, que o grupo de educandos deve estar pronto a lidar e transformar a sociedade em que está inserido, como condição para o exercício da cidadania responsável (FREIRE, 1981, p.33)

Para esse fim, Lück (2009) coloca que a gestão democrática tem como fundamento inicial a descentralização da educação, que decorre do entendimento de que:

(...) apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove, altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado. (Lück, 2009, p.17)

A descentralização, portanto, deve ser praticada tendo como pano de fundo não apenas nessa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover a melhor gestão de processos e recursos, principalmente de pessoal (LÜCK, 2009, p.35). Sob essa perspectiva, os funcionários devem enxergar sentido para aprender mais sobre a área em que atuam, neste caso a educação, fundamentando-se sobre a base de aprendizado pleno dos estudantes. Logo, a figura do gestor faz-se presente no desenvolvimento de planos, bem como na concepção de programas em vista do perfil democrático da instituição.

GESTÃO ESCOLAR – LINHAS GERAIS

Com a globalização da economia e da comunicação, a escola, inserida nesse contexto, atua frente aos desafios em que há necessidades de reconstrução do conhecimento. Logo, cabe ao gestor escolar a consciência de que o exercício de sua profissão está pautado no projeto político pedagógico da escola a qual administra. Segundo Paro, (1996, p.149), a administração escolar numa perspectiva democrática tem se reproduzido no Brasil, de modo a explicar a sua fundamentação, indicando a gestão partidária como uma das condições necessárias para o desenvolvimento da sociedade democrática.

Nessa relação, torna-se necessário uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento preciso e, ao mesmo tempo, flexível da estrutura socioeconômica da sociedade a que faz parte. Assim, a gestão escolar precisa ser entendida nesse âmbito com a própria transformação social (PARO, 2006, p. 149).

Em vista deste enfoque, a atividade administrativa, em sua concepção mais geral, deve estar constantemente buscando objetivos que atentem aos interesses das classes trabalhadoras, no âmbito da escola pública, configurando-se na concorrência para que a transformação social seja realizada (FREIRE, 1981). Para o gestor escolar, é imprescindível conhecer

a dimensão do conjunto organizacional, isto é, a escola como realidade global, sendo capaz de adaptá-la às novas exigências locais (LÜCK, 2009). Neste contexto, os mecanismos gerenciais da gestão escolar enquanto processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento na busca da racionalidade, isto é, do comprometimento com a mudança social, devem estar voltados para o alcance de seus fins especificamente educacionais (LÜCK, 2009).

Dessa forma o gerenciador escolar, precisa buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento da racionalidade. Logo, nos termos da teórica, a gestão escolar deve ser vista como instrumento base da relação dinâmica entre as ações e seus respectivos autores, na medida em que seja possível a conciliação entre os dados da realidade e a rigidez instrumental da organização resultante da aplicação dos princípios de autoridade legal, fundados na burocracia. Consequentemente, aquela concepção burocrática estrita não pode ser aplicada à organização escolar, nem deve orientar de modo total ou exclusivo a atividade administrativa na escola. Considerar a administração como instrumento de adaptação e mudança social, torna-se, portanto, raiz da viabilidade para que a escola seja ordenada e articulada de forma racional à luz de um conceito radical, visando condições de possibilidade de uma práxis administrativa voltada à democracia (LÜCK, 2009, p.69-70).

PROCESSOS ADMINISTRATIVOS E DE CIDADANIA

A construção da escola cidadã, segundo Paulo Freire (1986), pressupõe a construção de relações sociais efetivamente democráticas e igualitárias.

A Escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania, A Escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, é coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos - educadores também sejam eles mesmos, E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1986).

Para o educador, nesse sentido, o ideal de uma sociedade, bem como seu projeto de educação unitária têm, na sua base, pressupostos ético-políticos, epistemológicos e políticos-pedagógicos, que norteiam todas as atividades da organização e constituem o cerne dos elevados padrões de pensamentos e aspirações coletivas (FREIRE, 1986).

Assim, o projeto político pedagógico constitui um ato político com possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente a sua ação sobre o mundo. Logo, a ausência de reflexão

sobre o estar no mundo impossibilita o ser de transpor os limites que lhe são impostos pela própria sociedade. (FREIRE, 1986, p. 16)

O gestor educacional que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive, no propósito de desmistificar o mundo, a realidade, através do exercício da reflexão dos indivíduos sobre sua ação, sobre a própria percepção que possam ter da realidade (FREIRE, 1986).

De acordo com Lück (2009), a administração escolar projetada no desafio da conscientização parte do pressuposto de que existe a possibilidade no homem de desenvolver-se e crescer interiormente, participar da construção de si mesmo e de uma comunidade cada vez mais humana, em suma, de conquistar sua liberdade (FREIRE, 1986).

Segundo o educador Paulo Freire (1986), o profissional de educação é aquele que atua por meio de canais que permitam perceber a democracia não como forma de regime político, mas uma forma de existência social. Sendo assim, a questão democrática passa a ser de ordem social e política, fundada numa cidadania concreta, no mundo real, que começa no plano do trabalho, isto é, pela passagem dos objetos sociais e políticos para que se tornem sujeitos históricos.

Desse modo, ao ser considerados sujeitos históricos no âmbito epistemológico, o pressuposto básico é de que a compreensão dos fatos da realidade social implica na articulação de sua natureza histórica, com o objetivo de combater a fragmentação e o particularismo do conhecimento, agregando fundamentos multifacetados de modo a garantir a qualidade do processo. O plano pedagógico, funda-se no processo ensino-aprendizagem, tendo como alvo os estudantes enquanto sujeitos sociais, suas múltiplas necessidades, dimensões e diversidades, o que requer uma leitura consciente das determinações concretas da própria realidade (LÜCK, 2009).

Logo, ao reconhecer a amplitude do processo educacional, o trabalho administrativo pedagógico deve verter para a transparência sustentada pelo trabalho coletivo e participativo (DALMÁS, 2010). A participação direta dos membros da comunidade escolar possibilita a ela, no tocante ao exercício da cidadania, o aprofundamento de seu grau de composição e organização, além de uma melhor compreensão do Estado, já que suas contribuições influem, de maneira efetiva, no funcionamento dos colegiados, bem como da Unidade Escolar como um todo. (DALMÁS, 2010). Para Paulo Freire (1983), o ser humano deve ser o sujeito constituinte de sua própria educação, não produto dela. Nesse sentido, por meio das palavras do educador, o humano é um ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Logo, pensar em uma administração correlacionada ao desejo de transformação, promover a cidadania, demonstrar que é possível mudar são todos fatores que reforçam a importância de sua tarefa político-pedagógica, contrapondo-se ao autoritarismo, à centralização, resgatando o verdadeiro sentido da gestão escolar.

Em vista disso, o administrar, conforme coloca Dalmás (2010), em aproximação ao que diz Paulo Freire, é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional, habilidade, criatividade e, principalmente comunicação e cooperação. Nesse sentido, a escola contribui, assertivamente, para a democracia ao eliminar o poder autoritário de seu interior, planejando seus caminhos no sentido de uma prática participativa (Lück, 2009).

Assim, de acordo com Paro (2001), todos os segmentos da comunidade podem compreender o funcionamento da escola e seus atores, a saber: os estudantes, os funcionários, a equipe docente e a equipe gestora, travando conhecimento por meio de uma organização que se expresse por meio da palavra, da participação, da colaboração, gerando um envolvimento e uma cumplicidade maior. Nesse sentido, segundo Freire (1983), a escola torna-se cidadã enquanto realiza suas tarefas em perspectiva da concepção de democracia, em que todos tenham vez e voz.

Por fim, para Dalmás (2010), o propósito organizacional de uma gestão democrática é substituir o paradigma autoritário pelo democrático, dando oportunidade às pessoas de expressarem suas angústias e motivações no contexto escolar. Nesse sentido, os atores são incentivados a usarem de seus talentos e criatividade para que contribuam com a solução de problemas que instituição enfrenta, embasado no trabalho democrático participativo e descentralizado, com ênfase na delegação de funções. Portanto, em vista da gestão democrática, a participação de cada sujeito é fundamental, assim como o reconhecimento de suas ideias e sua contribuição. Dessa forma, o gestor torna-se um líder eficaz, que valoriza o trabalho dos indivíduos, estimula o ambiente e acredita no potencial de seus auxiliares.

A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE

Em vista das mudanças corridas na gestão da educação em tempos recentes, além das ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, será apresentado, em linhas sucintas, um relato sobre o aspecto histórico da gestão escolar no Brasil, de modo a contribuir com a discussão sobre os caminhos da gestão escolar, hoje e no futuro.

Existem várias pesquisas sobre gestão escolar, vários autores escreveram sobre o tema como podemos constatar em nossa pesquisa. Entre eles destacamos os pioneiros da educação nova, que remonta aos anos 30. Esses escritos se deram no âmbito da administração escolar e estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial, porém pouco se falava na participação da comunidade até então.

Dados os parâmetros históricos, após a Segunda Grande Guerra Mundial, o mundo passa por várias mudanças atingindo uma espécie de clímax com as manifestações estudantis na França, em 1968. A partir daí, o comportamento individual, a estrutura familiar e as instituições foram fortemente questionadas, procurando assim se adequar a seu tempo,

fazendo com que surgisse, assim, a ideia de participação como uma alternativa administrativa estratégica.

A partir desse mesmo contexto histórico, no Brasil, trabalhos e iniciativas, como a dos Círculos de Cultura, idealizados pelo educador Paulo Freire (DANTAS; LINHARES, 2010), entre os trabalhos de concepção administrativa obtidos em contraponto à teoria clássica, de onde são destacados os de Anísio Teixeira e, posteriormente, Miguel Arroyo (SOUZA, 2007), mostram os percursos pelos quais a gestão escolar deveria seguir a fim de assegurar a justiça social, pelo menos em primeiro momento (ANJOS, 2011).

A discussão em torno da gestão escolar, data a partir dos anos 1920, época, em que os pedagogos mantinham em sua formação noções de administração empresarial. Em outras palavras, a gestão escolar era percebida como *negócio*, permeado, por sua vez, pela racionalidade – divisão do trabalho em setores, adequação ao mercado e ao perfil do consumidor. Assim, segundo Angelo Ricardo de Souza (2007), o diretor de escola é visto, conforme a concepção clássica, como um representante do Estado cujo dever é garantir os rumos políticos da administração governamental. De acordo com Souza (2007, p.65), é a partir do final dos anos 1970 início da década de 1980 que se dá início às discussões sobre a gestão participativa, por meio dos trabalhos de Miguel Arroyo, Maria Dativa S. Gonçalves, Maria de Fátima Félix, Acácia Z. Kuenzer Zung e Vitor H. Paro. Nesse período, houve uma revisão dos pressupostos expressos pelo taylorismo (concepção clássica), contrapondo-os a valores contemporâneos, como a tolerância, o igualitarismo e a justiça social.

Em outras palavras, vários teóricos de diferentes áreas, relacionados administração e a educação, procuraram compreender e classificar o fato. Nesse sentido, os estudos existentes no Brasil apontam para organização e gestão escolar com experiências levadas a efeito nos últimos anos, desse modo, é possível apresentar três formas de concepção de organização e gestão: a técnica científica ou funcionalista (baseada na hierarquia de cargos e funções visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares), a autogestionária (baseada na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição), e a democrática participativa (SOUZA, 2007).

Nesse sentido, para Elizabeth Santos Batista dos Anjos (2011), a concepção democrático-participativa baseia-se na relação entre direção e a participação do pessoal da escola e da comunidade onde a escola está inserida. Assim, a escola democrática deve perceber a importância da busca de uma administração conjunta, sob a qual todos assumam uma parcela de responsabilidade pela gestão do espaço escolar.

No contexto da escola, para Freire (1986), a organização e os processos de gestão, assumem diferentes significados conforme os pressupostos educacionais assumidos em relação à sociedade e à formação dos alunos.

Em uma concepção democrático-participativa, por exemplo, o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, com participação ampla de toda a comunidade escolar (LÜCK, 2009).

Para Oliveira, Moraes e Dourado (2004), a participação da comunidade tem sido apontada como a melhor forma de assegurar a gestão democrática da escola, pois, conforme Paro (1996), ela possibilita o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e na organização e funcionamento da unidade escolar, proporciona um maior conhecimento dos objetivos propostos, além de permitir que metas sejam, coletivamente, traçadas para o futuro, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos, os PPP (GADOTTI, 2001).

Logo, para Santos, Moraes e Dourado (2004), a participação da comunidade deve ser assegurada de diversas formas, seja por meio dos conselhos de classe, pelos conselhos de escola, pelas associações de pais e mestres, entre outros colegiados, participação esta garantida pela Lei 9394/96 – LDB, que manifesta a necessidade dos estabelecimentos de ensino manterem uma gestão democrática e participativa, já que, às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996). Para Gracindo (2007), ao gestor cabe a tarefa de liderar e assegurar esse processo de democratização do espaço escolar, além de promover a assimilação dos saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos educandos. Sobre ele recai a responsabilidade de conduzir a educação escolar e a ação mediadora entre os professores, além de organizar a gestão da escola. Com isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, seguindo formas que atendam às tendências das contemporâneas, de modo que os objetivos sociais e políticos da escola correspondam a estratégias compatíveis de gestão e organização (GRACINDO, 2007).

Segundo Chiavenato (1993), para que as organizações escolares funcionem, e realizem seus objetivos, são necessárias tomadas de decisão assertiva pela gestão. Nesse sentido, a concepção construída por Paro (1996), faz-se pertinente, já que demonstra a eficiência da cultura organizacional participativa, em perspectiva da escola democrática.

AS FUNÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES FRENTE AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELO PROCESSO DE PLANEJAR COLETIVAMENTE: A BUSCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Lück (2009) entende o gestor escolar como aquele que deve, como líder, fomentar, incentivar e garantir que a administração do contexto escolar seja pautada pela descentralização. Logo, por meio do planejamento participativo, os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar são convidados a contribuir, com ideias, ações e reflexões, planejar, avaliar, estruturar e determinar ações e procedimentos, a fim de que a proposta educacional se torne realidade nesse contexto. Assim, a responsabilidade

em fazer com que as ações previstas no Projeto Político Pedagógico sejam fatuais é compartilhada por todos os membros da comunidade escolar, pois desde sua concepção, houve a participação maciça dessa comunidade. Todavia, conforme coloca a pesquisadora, é importante ressaltar que o planejamento participativo na escola não pode reduzir-se a integrar escola-família-comunidade em sua própria maneira de observar a sociedade que o agrega.

Para Gandin (1994), a atuação do gestor escolar é de fundamental importância na realização do Planejamento. Logo, é papel desse líder esclarecer teoricamente a comunidade escolar, de modo a planejar coletivamente, e que esse momento seja positivo, no que tange a tomada de ações e reflexões pertinentes à escola. Assim, segundo o autor, promove-se o crescimento individual, no que tange à consciência de si, e o coletivo, no que tange ao pertencimento a uma comunidade, a uma coletividade, que, por si, concede as diretrizes pelas quais o indivíduo, membro dessa coletividade, norteia suas posturas e pensamentos (FREIRE, 2002).

No processo participativo, conforme os termos de Santos, Moraes e Dourado (2004), todos têm sua palavra a dizer. Segundo Colling et. al. (2012), o gestor, consciente das necessidades e dos problemas educacionais e sociais da comunidade escolar, direcionará o diálogo nesse sentido. Logo, é sua função analisar a realidade e posicionar-se em relação a ela, sem, demonstrar um comprometimento tal que o impeça à objetividade de sua opinião nas decisões com o grupo ou mesmo que expanda suas ideias formadas (FREIRE, 1997), pois, também é função do líder o direcionamento dos trabalhos que se refiram ao planejamento participativo, sensibilizando a comunidade em relação à realidade em que vivem, bem como a desenvolverem um sentimento de crítica perante ela, buscando as causas mais profundas dos problemas que permeiam sobre o contexto escolar, assim como em relação à comunidade em que a Unidade está inserida.

Desse modo, é preponderante que haja o envolvimento direto e irrestrito do gestor, que, nos termos de Edgar Morin (2007), deve inspirar a comunidade escolar à participação do planejamento participativo, sob livre e espontânea vontade, a fim de conferir à escola o clima livre e democrático. Desse modo, a gestão da escola passa a assumir um caráter democrático, inerente ao humano, voltado para o aluno e para seu bem-estar (LÜCK, 2009). Segundo Hora (1994, p. 52), o cotidiano escolar passa a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade, sempre em busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto pedagógico construído coletivamente. A escola, em conjunto com a família e o meio social, tem um papel fundamental na formação do estudante, esse, entendido por Lück (2009), centro de todas as ações oriundas dos planejamentos participativos, liderados e orientados por gestores afinados a esse pensamento e as ações oriundas desse.

Para Colling et. al. (2012), a dinâmica social, a cada dia, torna-se mais complexa, desafiadora e exigente quanto às habilidades e competências dos indivíduos. Nesse sentido, a escola, como instrumento de formação, necessita tomar rumos que venham de encontro a esse contexto, entendido em amplo sentido. Entretanto, em vista de uma perda de autonomia, entendida mesmo por poder, os autores Pinto e Feldman (1997, p. 240) evidenciam esse medo de perda do controle por parte dos gestores, pois esses “temem que relações mais igualitárias entre eles e a comunidade provoque alterações de poder” (PINTO; FELDMAN, 1997, p.240). Em vista desse ambiente autocrático, Oliveira (1997, p. 49) coloca que “é fundamental promover formas consensuais de tomadas de decisões, o que implica a participação dos sujeitos envolvidos” (OLIVEIRA, 1997, p.49). Por se tratar de um sistema que inclui a participação de todos, Lück (2009) coloca que a descentralização, bem como a participação dos autores da comunidade escolar, além de corresponsabilidade, fornecem resultados positivos, mais frequentemente verificados se comparado à gestão educacional clássica, pois prepara os indivíduos para uma participação social mais ativa.

Nesse sentido, ainda, Hora (1994, p.52) afirma que a dimensão política da função do educador, neste caso, o gestor, traduz-se no compromisso com a ação educativa revolucionária, dando-lhe subsídios e condições de inserir a organização escolar no contexto social, político e econômico dos indivíduos que compõem a comunidade escolar. Logo, para o autor, a gestão democrática requer abrir a escola à comunidade, estimular o talento de cada membro da equipe, não perdendo de vista as metas educacionais, que, por sua vez, devem ser construídas em sintonia às mudanças sociais (COLLING et. al., 2012), criando um ambiente de amizade e entusiasmo. Por fim, Lück (2009) pondera que:

[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. (LÜCK, 2009)

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO MODELO DE GESTÃO

Muitos são os problemas que a escola enfrenta nos dias atuais, dado o contexto de frequentes e rápidas mutações políticas e sociais, sem contar as revoluções tecnológicas (OLIVEIRA). Assim, nos termos de Freire (1986), repensar a escola como espaço democrático de troca de produção e conhecimento é o grande desafio que os educadores devem enfrentar atualmente por ser um elemento significativo e articulador de uma prática capaz de romper com as relações competitivas, autoritárias e corporativas que permeiam as relações internas da escola. Dado esse panorama, urge a construção, segundo os princípios e concepções vinculados à escola democrática, de uma proposta pedagógica, de modo a articular o que, no entendimento de Veiga (2001), trata-se do todo social: o projeto pedagógico, o trabalho da escola, a participação em sala de aula, em

consideração ao contexto social e à preservação de uma visão da totalidade.

Assim entendido, o projeto pedagógico, para Veiga (2001), busca a organização global da escola. Assim entende-se que o projeto pedagógico, no entendimento de Gadotti (1994), relaciona-se ao sentido de lançar-se à frente, antever o futuro. Para Oliveira, o projeto é um planejamento em longo prazo, um conjunto articulado de propostas e ações, delimitadas, planejadas, executadas e avaliadas em função de uma finalidade que se pretende alcançar, além de ser essa previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados.

Assim, segundo Oliveira, em vista das pressões exercidas pelo mundo hodierno, o PPP é uma construção cuja finalidade está em suprir as necessidades da escola e estabelecer parâmetros para o futuro. Nesse sentido, o PPP deve ser realizado, de modo coletivo, com competência e liderança, por base de uma gestão democrática, que proponha a descentralização dos processos de tomada de decisão e da ampliação da autonomia da escola (COLLING et. al., 2012).

Para Oliveira, a formulação do projeto pedagógico nas escolas trata-se de uma inovação prevista pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, com o objetivo de descentralizar e democratizar o processo educacional, buscar maiores oportunidades de participação da comunidade, bem como seu comprometimento de, além do estabelecimento de alternativas para resolução dos problemas atuais da educação pertinentes ao contexto da Unidade Escolar. Assim, conforme Lück (2009), é também uma exigência da gestão democrática que exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, esta compreensão deve ser presente na consciência de todos os atores envolvidos no processo educacional, e, para que isso se concretize, segundo a teórica, é necessário que todos os atores envolvidos nesse contexto assumam para si o *modus operandi* vinculado a ação-reflexão-ação freireana, garantindo a efetiva e pertinente participação desses no processo democrático da construção do PPP.

Para Veiga (2001, p.18), a gestão democrática implica, primeiramente, o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência de natureza imediatista de órgãos educacionais, que, por sua vez, elaboram políticas educacionais para as quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2001, p.18).

De consciência desses parâmetros, é importante ressaltar de que forma o projeto pedagógico está estruturado. A escola, em relação a sua estrutura física e abstrata, de forma geral, mantém dois níveis básicos de estruturas: administrativa e pedagógica. As estruturas administrativas asseguram praticamente a locação e a questão de recursos humanos, físicos e financeiros, fazendo parte ainda a manutenção do prédio da escola e

compra de materiais didáticos. A estrutura pedagógica, que, teoricamente, determina a ação dos administrativos, organiza as funções educativas de forma eficaz para que sejam atingidas as finalidades educacionais da escola, segundo o PPP. Dentro dessa mesma estrutura, inclui-se a interação política às questões de ensino-aprendizagem e as de currículo, além da salubridade de todos os setores necessários ao desenvolvimento do ato pedagógico e efetiva aprendizagem do educando, fim de todas as ações e construções desenvolvidas nesse contexto (LÜCK, 2009).

Assim, em vista da estrutura organizacional da escola, Veiga (2001, p.25) pondera que a escola é um lugar orientado por finalidades; instituições controladas e permeadas pela questão do poder, logo, quaisquer decisões obtidas por meio do PPP reportam-se, formalmente, ao regimento da escola, assim como seu organograma, com a devida identificação dos polos de poder e suas relações.

Nesse sentido, um dos aspectos mais complexos do PPP diz respeito às decisões curriculares e esses são relacionados à avaliação e organização do tempo escolar, pois é nesse momento em que são decididas as dinâmicas escolares. Essas são as decisões concretas que envolverão a maior quantidade de atores, e, conseqüentemente, o maior número de interesses contraditórios. As decisões relativas aos conteúdos e a forma como será utilizado o tempo do aluno na escola são profundamente determinados pelas concepções filosóficas, ideológicas e políticas dos educadores e executores das ações. No que se refere ao currículo, Veiga o classifica como:

um importante elemento constituído da organização escolar. Currículo implica necessariamente a interação entre sujeitos que tem um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente (VEIGA, 2001, p. 26).

No que tange à função do diretor escolar, sob uma perspectiva democrática, Colling et. al. argumentam que:

O diretor responde pela organização administrativa, busca através de ações democráticas a efetiva participação dos membros da comunidade escolar, estruturando setores para o bom desenvolvimento e desempenho pedagógico e comprometido com a estabilidade financeira da instituição. Através do conhecimento dos membros da escola desde funcionários aos alunos e seus familiares, zela pela escola como um todo e possui a autorreflexão de suas ações voltadas para a formação dos educandos. Através de uma permanente reflexão, do gestor e da equipe escolar, se busca inovações de pensamentos, disponibilidade e comprometimento para organizar e reorganizar ações e processos, saindo da zona de conforto e sabendo ousar na hora certa em favor da comunidade escolar. Para sair dessa zona de conforto, é importante que se tenha um pensamento que permita ao gestor e a equipe escolar em geral a aceitação e consciência da formação contínua, pois o ser humano nunca está acabado, sempre terá algo para aprender e repassar. (COLLING ET. AL., 2012).

Compreende-se então, que nos dias atuais, faz-se necessária uma reestruturação do currículo, pautado pelas grandes mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, também pelo contexto em que se insere a comunidade escolar, e que atendam às exigências do mundo corporativista, das novas tecnologias, preparando o estudante para uma atuação crítica em relação ao mundo em que será levado a interagir (COLLING et. al., 2012). Logo, para Veiga (2001), o PPP, em relação ao currículo, deverá desenvolver articulações de maneira a conceber, estruturar, formalizar e dar continuidade a ele.

A avaliação do PPP, em perspectiva de uma visão crítica, leva-nos à reflexão sobre o que significa conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas de existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e demandas por ações. Essa avaliação se dá com base em dados concretos, em vista da organização escolar sob influência da ação praticada, assim como pela organização do trabalho pedagógico. Entretanto, conforme observa Gracindo (2007, p.62), um determinado PPP, em todas as suas etapas, elaboração, acompanhamento e avaliação, não se torna concluído, pois por todos esses caminhos há um processo de contínua reflexão sobre a prática, que, por sua vez, precisa estar sempre atualizada. Logo, a base da avaliação do PPP implica na reflexão e redefinição, se necessário, de suas finalidades e objetivos, de sua estrutura organizacional, incluindo o processo decisório e as organizações do tempo escolar compreendido, além dos atores dispostos, em sua elaboração, acompanhamento e, por fim, avaliação.

Em suma, o PPP deve ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, nos termos de Gracindo (2007) e Veiga (2001). No entanto, para as autoras, é preciso entendê-lo e considerá-lo como um processo em permanente construção, cujos resultados são gradativos, conforme a intenção em sua construção. Assim sendo, há a necessidade em oferecer condições para que haja, de modo constante, discussões por parte de todos os integrantes da comunidade escolar sobre o processo da caminhada em que a escola se encontra (GRACINDO, 2007, p.63). Esse processo, portanto, vincula-se às características de envolvimento e criatividade crítica, constantes avaliação e aperfeiçoamento. O projeto, depois de elaborado, não tem, portanto, um fim em si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo discutir sobre as competências e ações do gestor diante do contexto da comunidade escolar em perspectiva da escola democrática. Logo, o trajeto mostrou-se positivo de modo a mostrar os papéis e as incumbências de cada ator no ambiente escolar, aqui lido no sentido de comunidade em que os segmentos são conscientes de seu papel, fazendo assim com que o futuro possa ser visualizado e planejado, conforme os ditames de uma gestão participativa e democrática, no que tange à organização escolar, nos procedimentos, nas relações entre equipe gestora, docente, corpo de funcionários e

estudantes, com vista a impactar, de maneira significativa e positiva, o educando, que, conforme Lück diz (2009), é o centro de todas as ações e reflexões pertinentes à escola. Entretanto, ainda, a escola é um espaço marcado por contradições, relações de poder favoráveis à manutenção dos valores hegemônicos, o que se denominou no presente trabalho a administração escolar clássica. Em meio a esse fator, a busca da construção da gestão democrática perpassa por longos caminhos que precisam ser pensados numa dimensão acadêmica favorável à sua compreensão.

A promoção da gestão democrática, mediante discursos demagógicos e populistas, é um intenso desafio, pois, se não é possível ainda alcançar um nível de conscientização do papel participativo dos sujeitos e seu comprometimento com o processo de mudanças, as mudanças positivas da escola democrática, desde o nível de conscientização à qualidade e pertinência das ações não se darão de modo perene. Logo, conforme se verificou ao longo dessas linhas, é de fundamental importância que se estabeleça a articulação entre a escola e a comunidade em que a primeira está inserida. A escola não é um órgão isolado e suas ações devem estar voltadas para as necessidades comunitárias de modo significativo, e isso demanda muito trabalho, dedicação e participação de todos, para, enfim, se chegar ao objetivo geral da educação democrática: promover o homem dentro de seu contexto social e político.

Em vista disso, entende-se que foi por base da Constituição Federal de 1988, bem como a Lei 9.394/96, art.12, inciso I, de Diretrizes e Bases da Educação, que foi possibilitada, de certa maneira, a autonomia da escola, no que diz respeito à elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da democratização sobre o modo como são tomadas as decisões no âmbito escolar. Em função disso, compreende-se, aqui, que somente a organização, a participação e as modificações no contexto escolar, vinculadas ao processo em perspectiva de uma gestão democrática, atenderão as demandas oriundas da comunidade, e, acima de todos os objetivos, as dos estudantes, em conformidade ao ideal de uma educação de qualidade, com vistas à formação cidadã efetiva desses últimos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Elizabeth S. B. Gestão participativa. Disponível em < <http://www.webartigos.com/artigos/gestao-participativa/56891>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação. 1996..

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: LTR, 1991.

COLLING, Janete et. al. **O gestor como facilitador nos processos de ensino e aprendizagem.** Disponível em <<http://jne.unifra.br/artigos/4734.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: Elaboração e avaliação.** Petrópolis, RJ, 1994.

DANTAS; LINHARES. **Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular.** Brasil. Ministério da Saúde. Caderno de Educação Popular em Saúde. Ceará. 2010.

FAVERO, Irma Maria Leônidas. **A educação libertadora no cotidiano da escola.** 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. RJ: Paz e Terra – 1983 - 12º ed.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** Cortez. 4. ed. São Paulo. 1986.

_____. **Educação & Atualidade Brasileira.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em**

GRACINDO, Regina V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola.** São Paulo: Papyrus, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba. 2009.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, J.F; MORAES, Karine N.; DOURADO, L.F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. UFG. 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira. **A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola**. Universidade Federal de Goiás.
outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político,

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 9ª ed. SP:Cortez, 2001.

INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO DE TODA A COMUNIDADE

Tagliaferro, Maria de Fátima Garcia Ayoub¹⁰

RESUMO

Muito tem se discutido sobre a inclusão escolar, não só no Brasil, mas no mundo todo. A discussão tem sido intensa devido sua relevância. O presente trabalho não objetiva esgotar o assunto, mas sim conhecer algumas leis que fundamentam a educação inclusiva, analisar e refletir seus avanços (ou não) através da vasta bibliografia disponível. A inclusão escolar sugere que todos os cidadãos têm direito ao acesso ao sistema de ensino, sem segregação e discriminação, seja por gênero, religião, etnia, classe social, condições físicas e ou psicológicas. Quando falamos em inclusão, faz-se necessário que entendamos que inclusão é diferente de integração. Integrar um aluno é fazer com que ele se adapte ao ambiente escolar, já incluir o aluno, significa que o ambiente escolar, incluindo todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, necessitam buscar alternativas para receber o aluno com algum tipo de deficiência ou síndrome. Embora timidamente, a inclusão escolar de alunos “portadores” de qualquer tipo de deficiência (o termo atual definido pela Convenção das Nações Unidas é PcD - Pessoa com Deficiência) escolar vem crescendo na prática em diversas escolas públicas e privadas em todo o Brasil, e está prevista na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional).

PALAVRAS CHAVES: Educação Inclusiva; Deficiências; Igualdade.

INTRODUÇÃO

Diante da importância do tema inclusão escolar no cenário mundial, faz-se necessário um estudo bibliográfico das leis que fundamentam e embasam o estudo, analisar e refletir a inclusão no cenário educacional brasileiro e procurar caminhos para amenizar os problemas que os docentes enfrentam diante da diversidade de alunos na sala de aula.

É importante mencionar que o processo educacional é uma fase da vida que reflete diretamente no futuro da pessoa adulta.

Na escola as pessoas aprendem a lidar com as dificuldades e diferenças e algumas limitações a elas impostas. A educação inclusiva é essencial na formação e construção do caráter do indivíduo.

DESENVOLVIMENTO

Embora tenhamos uma vasta literatura sobre o assunto inclusão escolar, ele continua atual e significativo para todos os envolvidos no ambiente escolar.

¹⁰ Mestranda em Educação pela Universidade da Florida – Theology & Sciences of Florida USA – Inc, Fernandópolis, São Paulo, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-1104-950X>, fatimaayoubi@bol.com.br

Segundo a educadora Maria Teresa Églar Mantoan, em uma escola realmente inclusiva, as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem aprendem a respeitar as diferenças e o processo favorece a interação com o outro, sendo este o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais justa.

São muitas as adversidades de uma escola efetivamente inclusiva já que não podemos pensar em inclusão somente imaginando alunos com necessidades especiais. Em um ambiente escolar, temos uma diversidade enorme deles. Seres humanos são diferentes nos gostos e no caráter. A escola abrange diariamente um grande número de pessoas, possuidoras dos mais diversos costumes, crenças, religiosidade, sexualidade, etnias e culturas.

Embora o assunto seja muito discutido, ainda há uma ausência de conhecimento sobre questões referentes a inclusão e a grande diversidade de alunos em nossas escolas.

A educação inclusiva acolhe a todos os alunos sem exceção: as pessoas com deficiência física, os que apresentam algum tipo de comprometimento mental, aos superdotados, embora muitas vezes ela não ocorra de forma integral ou sem dificuldades.

A abordagem sobre o assunto é discutida mundialmente e há um grande número de leis que embasam a necessidade da prática inclusiva.

HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO

Em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos, cita a necessidade de tomarem-se medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em 1994 na Espanha, na Declaração de Salamanca, cria-se um documento que trata de princípios políticas e práticas das necessidades educativas especiais.

Em 1999 na convenção da Guatemala resulta no Decreto Nº 3956/2001 brasileiro que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos. A dignidade e a igualdade são inerentes aos seres humanos.

Em 2009 houve a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU. O documento afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

Em 2015 na Declaração de Incheon, na Coréia do Sul, o Brasil se compromete a oferecer uma educação inclusiva de qualidade. No Brasil, são inúmeros as leis e decretos que abordam os assuntos.

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) afirma que a Educação de pessoas com deficiência deve enquadrar-se no Sistema Geral da Educação.

Em 1971 a Lei 5692 afirma que alunos com deficiências físicas ou mentais deveriam receber tratamento especial em escola especial.

Em 1988 a Constituição Federal - artigo 208 afirma que é dever do estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1989 a Lei 7853 reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que passa a ser regularizada em 2005.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação apresenta um capítulo específico para a Educação Especial, em que afirma que quando necessário haverá serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

Em 1999 o decreto N° 3298 afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Em 2001 o documento traz como ponto importante a informação de que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.

Em 2002 a Resolução afirma que a formação de professores da Educação Básica em nível superior, deve incluir conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

Em 2006 o Plano Nacional dos Direitos Humanos coloca entre as metas, a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares.

Em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aborda a acessibilidade dos edifícios escolares, a formação docente e a sala de recursos multifuncionais.

Ainda em 2007 o Decreto 6094/07, reforça a inclusão dos alunos com deficiência no sistema público de estudo.

Em 2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ainda neste ano, o decreto N°6571 obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino. Reitera que a AEE (Atendimento Educacional Especializado) deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Em 2009 a Resolução N° 4 CNE/CEB orienta os Sistemas de Ensino a cumprirem o Decreto N° 6571.

Em 2011 houve a revogação do Decreto N° 6571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado. O Sistema Educacional deve ser inclusivo em todos os níveis. Através do Decreto 7480, a Educação Especial que era comandada pelo Seesp, passa a ser vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)

Em 2012 a Lei N° 12764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em 2014 o Plano Nacional da Educação (PNE) cita a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2019 o Decreto Nº 9.465 cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

REFLEXÃO SOBRE OS AVANÇOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL

Com este grande número de leis e decretos, podemos afirmar que é direito do aluno receber apoio e atendimento especializado durante as aulas.

Vimos que há uma grande movimentação na criação de leis que regulamentam a educação inclusiva no nosso país e também fora dele.

Podemos então assegurar que a educação inclusiva está acontecendo de modo eficaz em nossas escolas?

Bem, podemos assegurar que estamos caminhando muito lentamente e que estamos nos conscientizando da importância de inclusão, não somente de alunos com algum tipo de deficiência, mas todos nossos alunos, já que uma sala de aula apresenta uma diversidade de alunos muito grande.

É inegável o benefício da inclusão dos alunos com deficiência na classe regular de ensino. A troca de experiências, a interação, o convívio com o "diferente" traz benefícios para toda a comunidade escolar.

Uma escola inclusiva é aquela que envolve a todos, sem discriminação, cada um com suas diferenças, dando oportunidades iguais a todos e criando estratégias diferenciadas para cada um, para que todos possam desenvolver seu potencial de aprendizagem.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005).

Respondendo à pergunta sobre a efetividade das leis e decretos no nosso país sobre educação inclusiva, conclui-se que ainda necessitamos enfrentar desafios para que consigamos uma inclusão real.

Existem muitos entraves como: a falta de materiais pedagógicos em muitos estabelecimentos de ensino, a falta de formação continuada dos docentes e toda a equipe escolar, a falta de adaptação física dos prédios escolares, (embora hoje seja grande o número de escolas com acessibilidade), a escassez de profissionais de ensino especial, a falta de um bom projeto político pedagógico da escola que norteie o trabalho de toda equipe escolar.

O aluno com necessidades especiais não é responsabilidade apenas do professor, mas sim de toda equipe envolvida no processo educacional: direção, coordenador pedagógico, família, profissionais da saúde envolvidos no cotidiano do aluno como: psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros. Os profissionais envolvidos mais diretamente com o tratamento dos alunos, podem orientar e sugerir alternativas para um atendimento mais eficaz dentro do ambiente escolar.

Vimos que a escola inclusiva é aquela que reconhece e respeita a diversidade e atende a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, independentemente de sua etnia, sexo, idade, deficiência ou condição social.

Muitas pessoas ainda acreditam que inclusão seja sinônimo de rampas e banheiros adaptados. Sabemos que a estrutura física das escolas é um fator importante, mas sem um conjunto de ações que envolvam toda a comunidade escolar não haverá inclusão.

O primeiro passo para uma efetiva inclusão educacional é conhecer as dificuldades apresentadas pelo aluno para que posteriormente sejam usadas estratégias de ensino que atendam as peculiaridades de cada um. Alonso (2013), especialista em Educação Inclusiva e selecionadora do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, acredita que estamos vivendo um momento de ajustar as necessidades dos profissionais da educação às necessidades dos alunos.

Segundo Mantoan:

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (1997, p.142).

Faz-se necessário que conheçamos algumas deficiências e síndromes que acometem nossos discentes. Entre os alunos com necessidades educacionais especiais existem os deficientes visuais, auditivos, físicos, crianças com subdotação cognitiva, autistas, alunos com altas habilidades e transtornos funcionais como dislexia, discalculia, disgrafia e déficit de atenção.

DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DAS SÍNDROMES MAIS COMUNS NA ESCOLA

É importante reconhecer a diferença entre síndrome e deficiência. Segundo Martins (2009), síndrome é o nome usado para uma série de sintomas que, juntos evidenciam uma condição peculiar; Deficiência – nome usado para um desenvolvimento insuficiente, em termos globais ou específico, ou um déficit intelectual, físico, visual, auditivo ou múltiplo.

Figura 1. Tipos de deficiência



Fonte: <http://sociedadetecnologiaunijorge.blogspot.com/2015/07/tipos-de-deficiencias.html>

Deficiência física –afeta de formas diferentes a mobilidade a coordenação motora geral dos membros ou da fala. Pode ser causada por lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, más formações congênitas ou por condições adquiridas. Compromete as funções motoras. Nestes casos, a acessibilidade e matérias adaptados são recomendados.

Paralisia cerebral – lesão do sistema nervoso, causada na maioria das vezes por falta de oxigênio no cérebro do bebê durante a gestação ao nascer ou até dois anos após o parto. A deficiência afeta a coordenação motora, a força, o equilíbrio.

Durante a aula, muitas vezes é necessário o uso de materiais adaptados como canetas e lápis mais grossos, que facilitem o manuseio, carteira com maior inclinação se o aluno não consegue se comunicar oralmente, a utilização de desenhos ou fotos podem facilitar a comunicação. Pode ser necessário o auxílio de um cuidador para acompanhar o aluno ao banheiro.

Deficiência Visual – condição apresentada por quem tem baixa visão. Duas doenças congênitas são geralmente a causa da perda da visão: glaucoma e catarata. Existem ainda outras causas que podem ser corrigidas com o uso de lentes.

É importante que a escola promova exames oftalmológicos para detectar possíveis doenças – reversíveis ou não, para que possam ser tratadas quando possível. Alunos com deficiência visual necessitam de cuidados especiais com a mobilidade. Em sala de aluno, é fundamental que os outros alunos não deixem obstáculos, como mochilas no chão. O aluno deve ser colocado nas primeiras carteiras.

Deficiência auditiva – causada por má formação na orelha, no conduto, nos ossos do ouvido ou ainda por lesão neurossensorial no nervo auditivo ou na cóclea. Muitas vezes tem origem genética ou pode ser provocada por doenças infecciosas. Pode ainda ser temporária provocada por uma otite. O aparelho auditivo pode ser útil para auxiliar a comunicação oral. A língua de Sinais (LIBRAS) também pode ser útil para facilitar a alfabetização. O aluno deve sentar-se na primeira carteira e o professor deve falar de frente para ele.

Deficiência múltipla – ocorrência de mais de uma deficiência, por exemplo: autismo e síndrome de Down, uma deficiência física e outra intelectual, etc. Uma das deficiências múltiplas mais comuns em sala de aula é a surdo-cegueira.

Surdo-cegueira – é a perda auditiva e visual simultaneamente em graus variados. Geralmente é causada por doenças infecciosas que provocam problemas de comunicação e mobilidade.

O grande desafio do professor em sala de aula é criar formas de comunicação com o aluno. É importante integrar o aluno com os demais, criar rotinas previsíveis para que ele entenda o que vai acontecer posteriormente. Os objetos multissensoriais podem facilitar a comunicação.

Síndrome de Down – é uma alteração genética que se caracteriza pela presença de um terceiro cromossomo de número 21. Alunos com esta síndrome apresentam um déficit cognitivo, dificuldades de comunicação e hipotonia. Há possibilidade de problemas na coluna, na tireoide, nos olhos, e no aparelho digestivo e às vezes, problemas cardíacos.

Devem se repetir as orientações para que o aluno consiga entender o comando. Instruções visuais são melhores entendidas. É importante usar uma linguagem verbal simples. Geralmente alunos com síndrome de Down têm dificuldade de cumprir regras. As atividades devem ser preparadas ao nível do indivíduo e os desafios devem ser introduzidos gradativamente.

Transtorno global do desenvolvimento – são distúrbios das interações sociais recíprocas, com padrões de comunicação estereotipadas e repetitivos e estreitamento nos interesses nas atividades, geralmente manifestados nos primeiros cinco anos de vida.

Autismo – transtorno com influência genética causado por defeitos em partes do cérebro, como o corpo caloso, a amígdala, e o cerebelo.

Pessoas autistas apresentam dificuldades na interação social, de comportamento e de comunicação. Segundo o neurologista José Salomão Schwartzman, no mínimo 50% dos autistas apresentam diferentes graus de deficiência intelectual.

Em salas de aula com alunos autistas, devem-se priorizar situações que favoreçam a interação, seguir uma rotina, pois alterações não são bem aceitas. As instruções devem ser claras com enunciados curtos. Alunos autistas podem apresentar agressividade.

Síndrome de Asperger – condição genética parecida com o autismo. Recomenda-se seguir as mesmas recomendações utilizadas com alunos autistas.

O aluno com síndrome de Asperger quando se interessa por um determinado tema, somente se encanta por ele.

Síndrome de Williams – é uma desordem no cromossomo 7. O indivíduo com síndrome de Williams apresenta dificuldades motoras e de orientação espacial. Geralmente se interessa por música e tem facilidade de comunicação. O uso da música na sala de aula pode auxiliar na realização de atividades.

Síndrome de Rett – doença genética que geralmente atinge as pessoas do sexo feminino, se caracteriza por regressão no desenvolvimento, movimentos estereotipados e perda do uso das mãos. Os sintomas surgem entre 6 e 18 meses. O contato social fica interrompido e só acontece através do contato visual.

O desafio, neste caso, é criar estratégias para estabelecer comunicação. Muitas vezes é necessário equipamentos especiais para locomoção e comunicação.

Diante do conhecimento das características das síndromes e deficiências, o professor deve preparar sua aula fazendo as adaptações curriculares necessárias, visando envolver a diversidade de alunos presentes no ambiente escolar.

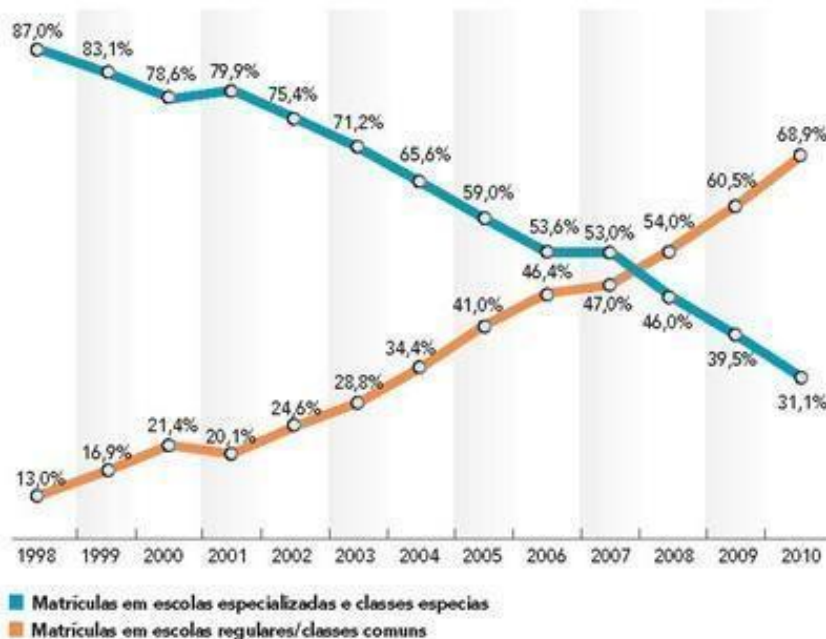
Para que haja uma inclusão real, o docente precisa estar consciente de estar em contínua formação.

No Brasil, houve inúmeras mudanças nos últimos anos no que se refere ao assunto inclusão, já que de acordo com as pesquisas, houve um considerável aumento nas matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, desafiando o educador a mudar as práticas tradicionais de ensino como podemos ver na figura abaixo.

Figura 2. Inclusão de alunos deficientes em escolas regulares

A INCLUSÃO EM NÚMEROS

A EVOLUÇÃO DA POLÍTICA INCLUSIVA NAS CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR SE MOSTRA CONSISTENTE AO LONGO DOS ANOS



Fonte: FNDE/MEC

Embora haja um número crescente de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino, ainda existe um grande número deles fora do ambiente escolar, evidenciando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para termos uma efetiva inclusão escolar.

Diante da diversidade de aprendizes, o docente deve ter um olhar diferenciado para as competências dos alunos e não apenas para as limitações que os acometem.

É fundamental que haja respeito à diversidade, a garantia da convivência com o diferente e a aprendizagem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola inclusiva é aquela que respeita a diversidade humana, comprometendo-se com o ensino- aprendizagem de todos.

Uma escola realmente inclusiva conhece seus alunos, respeita as potencialidades e necessidades de cada um, sempre buscando no trabalho em equipe (equipe gestora, docentes, comunidade escolar, família, profissionais da saúde) a inclusão social do aluno.

É direito do aluno, receber apoio de caráter individualizado, e recursos diferenciados como: ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização (deficiência visual e auditiva); atividades voltadas para o desenvolvimento de estratégias de pensamento (deficiência intelectual), adaptação de material e ambiente físico (deficiência física), ampliação ou de recursos ou de conteúdos (transtorno global e altas habilidades).

A inclusão escolar não pode ser entendida apenas como um direito garantido em um capítulo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ou de outras que integram a legislação brasileira ela vai muito além disso.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Educação inclusiva**: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Revista Nova Escola. 01 de dezembro de 2013. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula?gclid=EAIaIQobChMIkpXDtu-_5gIViQSRCh0xbAeUEAAYASAAEgKSr_D_BwE Acesso em: 12 dez. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MARTIN, Carla Soares. **Os fundamentos das deficiências e síndromes**. Revista Nova Escola. 01 de julho de 2009. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1384/os-fundamentos-das-deficiencias-e-sindromes> Acesso em 14 dez. 2019.

ILÊ AXÉ, ESPAÇO DE ARTE E EDUCAÇÃO.¹¹

Meireles, Silvana Lisbôa¹²

RESUMO

Este artigo propõe que a aprendizagem informal e de cunho ético e religioso, ministrada em espaço de Religião de Culto Afro-brasileiro do Candomblé, usa de elementos ligados às manifestações de ordem estética e comunicativa considerados como Arte-Educação. De abordagem qualitativa e utilizando metodologia bibliográfica assim como História Oral por meio de entrevistas não estruturadas e coleta de dados empíricos para o registro das práticas educativas dos membros do Ilê Axé Oni Epejá, mostrada nas experiências vividas pela pesquisadora como educadora e como iniciada. Se a pretensão da Arte-Educação é ampliar a visão dos alunos acerca da importância das artes para a história e expressividade humanas, é fato aqui que o cotidiano numa Casa de Axé reflete isto em seus princípios, tanto num espaço formal externo quanto na formação da identidade de seus membros enquanto indivíduos melhores; isso não só através dos princípios doutrinários e tradições de aprendizados orais reproduzidos por seus precursores, mas no pertencimento de algo maior que sua comunidade religiosa e através das suas representações e simbolismos usadas para cultivar sua ancestralidade e a Olódùmarè (Deus).

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação. Espaço. Inclusão. Axé.

INTRODUÇÃO

O título vem com a pretensão de contribuir para estudos já existentes com essa temática, pois, entende a pesquisadora que isso é possível devido à sua experiência como educadora e, também, como membro do *Ilê Àṣe Logun Oḍe Oní Ígbo Epeja* (Axé Oni Epeja) na Ilha de Itaparica/BA, onde atuam outros educadores, interagindo diretamente com o meio e com os demais envolvidos. É um olhar de quinze anos de iniciada que pode registrar, a interação entre os membros do Terreiro (*Ilê Àṣe: Ilê Axé, Casa de Axé*). Não é um ambiente de aprendizado formal, mas seus membros seguem a doutrina e obedecem à hierarquia advinda do tempo de pertencimento ou concedida pelas Divindades cultuadas. É um aprendizado oriundo da comunicação oral, de literaturas baseadas em pesquisas de especialistas, pertencentes ou não a uma Casa de Axé, de itans (mitos), orins (músicas), adurás (rezas) e ijós (danças) onde a coreografia vem baseada na teatralidade da história da vida e dos ritos dos Orixás. Segundo nos fala Albuquerque (2011), "em tese, toda religião funciona como uma escola, isto é, toda religião tem uma tarefa essencialmente

¹¹ Trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação em Arte e Educação do Instituto Souza.

¹² Pedagoga, Professora das séries iniciais e E.J.A. das Redes Municipais de Salvador, Itaparica e Vera Cruz. Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia pela Universidade Dom Bosco. ajoyie.silvana@gmail.com.

pedagógica e visa à transmissão de determinados conhecimentos tidos como verdadeiros. Tal é a função do padre, do pastor, do sacerdote ou do **pai de santo**¹³. (ALBUQUERQUE, 2011, p.170-1). Este trabalho justifica-se, assim, nessa vivência onde os estudos levam a perceber que o aprendizado em Arte e Educação ocorre, também, nesse espaço e que cada membro dele, não importando idade ou escolaridade, é beneficiado pela prática educativa aplicada ali; mesmo que o objetivo primeiro seja de caráter doutrinário e religioso, elas auxiliam na melhoria da conduta humana, ao que perguntamos: - Como ocorre esse aprendizado? Que práticas são essas? Quais os benefícios para os membros pertencentes ao espaço da pesquisa? Onde entra a Arte e Educação? No decorrer deste artigo haverá o cuidado da utilização de referências e exemplos dados por outros autores, mas sem tornar o assunto repetitivo a ponto de ser confundido com cópias ou plágios. Para Candau e Leite (2012):

Cabe pontuar que a produção acadêmica acerca da relação entre o Candomblé e a educação é recente e tem partido em sua maioria das perspectivas multiculturais e interculturais do ensino, muitas vezes lançando mão de conceitos teóricos e propostas metodológicas da Antropologia. (Candau; Leite, 2012 *apud* Oliveira e Almirante, 2014, p. 142)

Não existe a pretensão na pesquisa de mistificar ou de levantar questionamentos outros, mas sim a contribuição de algo que, mesmo já sendo abordado por pesquisadores e autores vários, possui outras referências sobre o assunto. O referencial teórico que será abordado através das pesquisas de outros artigos existentes, inclusive na vasta fonte virtual (Internet), levará o pesquisador junto com os membros envolvidos em sua vivência, validando sua pesquisa, para o registro das práticas utilizadas e abordadas neste artigo e que se firmem na justificativa do trabalho de forma a ser mais uma referência para futuras reflexões sobre a educação nos Ilê Axé. Portanto, além da pesquisa e fundamentação teórica em trabalhos já publicados, este artigo enfatiza a experiência do pesquisador enquanto membro atuante do Ilê Axé, de conversas e reflexões com outros membros que também são educadores e das atividades durante aos festejos a um Orixá como exemplo, que corrobore a pesquisa.

Quanto à afirmação de que um Ilê Axé é espaço de arte e educação, fica o convite explícito para confirmar através da leitura deste trabalho e da visitação do *Ilê Àṣe Logun Oḍe Oní Ígbo Epeja*, na Ilha de Itaparica//BA, onde poderá ser apreciado todo o trabalho educativo e os objetos artísticos confeccionados unicamente com o propósito de mostrar a beleza e o amor ao culto dos Orixás.

¹³ Grifo nosso. Pai de Santo: Bábálórìsà (yorubá: Bábá+lo+Òrìsà. Com o aportuguesamento tornou-se "Babalorixá" e "babaloxá", ("baba" + lo (de) + "orixá"). "Babá" = "pai". (In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. 2019)

OS FESTEJOS PARA O "DONO DA CASA"

A palavra *candomblé* passou a designar o Culto dos Orixás. Orixá, termo de origem africana, indicativo das forças (energias) cósmicas e vivas da Natureza, divinizadas pelos homens que as invocam: os mares, as matas, os rios, os ventos, o arco-íris, o Céu (Òrun), etc.. Orixá, portanto, é uma força de criação divina e uma manifestação de Olórun (Deus). A Natureza é a manifestação material dos Orixás. Olórum, o criador, é tudo: não tem representação nem fetiches. É infinito. É o pai da criação universal, corresponde, pois no cristianismo à idéia de Deus. O culto a Deus e aos Orixás pode ser praticado em qualquer lugar e, para os adeptos do *Candomblé*, o melhor lugar é o Ilê Axé.

De acordo com Prandi:

[...] o termo *candomblé* designe vários ritos com diferentes ênfases culturais, aos quais os seguidores dão o nome de "nações" (Lima, 1984). Basicamente, as culturas africanas que foram as principais fontes culturais para as atuais "nações" de *candomblé* vieram da área cultural banto (onde hoje estão os países da Angola, Congo, Gabão, Zaire e Moçambique) e da região sudanesa do Golfo da Guiné, que contribuiu com os iorubás e os ewê-fons, circunscritos aos atuais território da Nigéria e Benin. Mas estas origens na verdade se interpenetram tanto no Brasil como na origem africana. Na chamada "nação" queto, na Bahia, predominam os orixás e ritos de iniciação de origem iorubá. [...] O *candomblé* queto tem tido grande influência sobre outras "nações", que têm incorporado muitas de suas práticas rituais. Sua língua ritual deriva do iorubá, mas o significado das palavras em grande parte se perdeu através do tempo, sendo hoje muito difícil traduzir os versos das cantigas sagradas e impossível manter conversação na língua do *candomblé*. (PRANDI, 1997, s/p *apud* CRUSOÉ; SOARES, 2016, s/p).

A vida no *Candomblé* inclui, além dos ritos sagrados de iniciação ou de renovação dos votos de seus membros, as festividades públicas para honrar as divindades. Até mesmo a morte que é vista como uma viagem, um rito de passagem, tem ritual próprio (Axexê), de celebração particular ou com participação pública. Os ensinamentos religiosos do *Candomblé* abrangem um caráter moral (*Ethos*), um tom e uma qualidade de vida com seu estilo e suas disposições estéticas da visão de mundo de forma peculiar e muito ligada à cultura africana.

São 21 anos devoção ao Orixá Logun Edé¹ pelo Babalorixá e, para celebrar, o Ilê Axé está em festa. Muitos afazeres para as cerimônias e todos têm suas funções, desde os já iniciados como o Axogun (Ogan de corte que faz os sacrifícios), a Yakekerê (Mãe pequena), a Ekede e a Iyaô quanto os demais membros que ainda são abians (não iniciados, em fase de aprendizado); aos poucos todos vão chegando e a rotina segue os ensinamentos da doutrina da casa: as mulheres vestem saia para adentrar ao Terreiro e todos tomam um banho preparado com ervas maceradas (em

Iorubá, *omi eró*). Colocam as vestimentas brancas, seus fios de contas pertinentes ao seu Orixá e a Oxalá, e reverenciam os Orixás e o Babalorixá (sacerdote consagrado ao Orixá Logun Edé). Após trocar bênçãos entre si, vão aos afazeres preparatórios para os ritos, aprendendo como, quando, para que e para quem preparar os ebós (oferendas) e as comidas, entoar os cânticos (orins) e as rezas (adurás). Aprendem a fazer acaçá (bolinho afro-baiano feito de farinha de milho cozido e envolvido em folhas de bananeira), a fazer padê para Exu e a cantar para ele. Mais ainda, aprendem que cada orin e cada adurá tem significado, tem tradução – não é mera repetição de sons desconhecidos. Dessa forma, foi criado um Adurá próprio do Axé Oní Epejá, onde foi feita esta pesquisa.

Preparadas as oferendas para os Orixás relacionados ao Axé de Logun Edé, agora é hora de “arrumar a Casa” para receber os convidados e seu dono – Logun Edé, que virá honrar todos a noite no xirê¹⁴. O interessante é que no Xirê todos dançam em movimentos de rotação e translação, onde os círculos que giram são em sentido anti-horário, trazendo assim a ideia entre sagrado e profano e simbolizando a volta à origem. Essa forma de dançar em círculo tem uma simbologia por ser de grande importância na África, Neumann¹⁵ (1981, p.214), simbolizando a Grande Mãe, que em si contém os elementos masculinos e femininos. Por isso as coreografias referentes às divindades da Água: Oxum e Iemanjá possuem um movimento circular.

A “ARRUMAÇÃO DA CASA”: EDUCAÇÃO NO ILE AXÉ

Ao afirmarmos que não existe educar apenas dentro do sistema educacional (educação formal e erudita) nos baseamos na educação que ocorre fora também e um exemplo disso é a educação ministrada no Candomblé. Independente do Ilê Axé e de seu Babalorixá, há uniformidade de comportamento e de visão de mundo e isso é imprescindível posto que dá continuidade e legitimidade ao sistema (religioso, social e cultural) do Candomblé, definindo as lideranças das casas através dessa visão de mundo e uniformidade através da gama de conhecimentos dos membros, já que são educados nos mitos, nos ritos como meio de restauração, na essência dos seus rituais e na fixação e desenvolvimento do seu axé. Cada Casa tem seu Axé, ou seja: "Cada um mexe a sua panela como lhe foi ensinado..."

Segundo afirma Leite:

Que é a educação onde se insere e que resulta em termos comportamentais e de inclusão social dos Adeptos de Candomblé pode ser esclarecido na análise da religião expressada da África para o Brasil, na maneira pela qual esse credo transmite seus fundamentos e rituais aos quais adeptos e no modo pelo qual eles

¹⁴ Logun Ede, do iorubá Lógunède, é um Orixá africano que, na maioria dos mitos, costuma ser apresentado como filho de Oxum Ipondá e Oxóssi Ibùalámo. É cultuado na nação Ijexá como sua mãe, mas também nas nações Queto (Ketu) e Efan, É reverenciado como Príncipe de Ijexá e usa em seu axó tudo ligado a seus pais.

¹⁵ Francisco de Assis Cesar de Jesus, Pedagogo, 33 anos de iniciado para o Orixá Logun Edé na Ilha de Itaparica/Bahia, Babalorixá do Ilê Àşe Logun Qdê Oní Ígbo Epeja.

os absorvem. A religião institucionalizada educa para si própria e para a sociedade, onde já existe um sistema organizado para a formação cultural do povo. A educação no Candomblé é intrinsecamente a transmissão do credo e do culto para aqueles que se iniciam a transição gradual, com a entrada no Candomblé, que é gradual e ritualística. O processo iniciatório permite a transmissão da tradição, guarda dos fundamentos. Os segredos vão sendo abertos aos três, sete, quatorze e vinte e um anos após a "feitura do santo". (LEITE, 2006)

Como em qualquer credo religioso, também no Candomblé há de se distinguir a espiritualidade que ele abarca e de onde vêm suas regras e normas de comportamento, de institucionalização do culto e qual a abrangência do *religare*, da espiritualidade que se externa no comportamento de seus sacerdotes e de seus fiéis. É essa educação que é passada, oralmente, para seus membros mais novos.

Para ZAMBONI (2001), a "arte não só é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores." Segundo ele tanto arte e ciência assumem um caráter didático na nossa compreensão de mundo e a ampliação desse conhecimento através da educação dos sentidos e da percepção reforça a idéia da arte como uma forma de conhecimento capacitando-nos a um complexo e profundo entendimento das coisas (ZAMBONI, 2001, pp. 8 e 20).

Portanto, entende-se arrumar o Ilê Axé como um esforço conjunto da comunidade em preparar todos os espaços, utensílios e objetos específicos para as oferendas e festejos, higienizados e prontos para serem usados nos seus devidos tempos, os convites enviados para as autoridades ou Egbomis ("Mais Velhos"), as vestimentas e ferramentas, a decoração, para os dias de festejo que vão além dos rituais íntimos do Orixá. Tudo seguindo a uniformidade dos conhecimentos adquiridos nos ritos. Isso pode ser considerado uma proposta de educação, já que o processo educativo também pode ser conduzido pelo Candomblé numa abordagem pedagógica pluricultural. Essa prática é, intrinsecamente, a transmissão gradual do credo e do culto, em todos os ritos onde a comunidade pertencente à Casa de Asé se envolve num objetivo comum e isso significa que todos ajudam e contribuem da forma que podem e aprendem. Cada passo dado, portanto, é de ensino e aprendizado, para quem já é iniciado e para quem está almejando o pertencimento.

ESTÉTICA: AS VESTIMENTAS E ADEREÇOS DOS MEMBROS E ADEPTOS

O candomblé é considerado de fato uma religião em que é muito valorizada a experiência visual e auditiva, ganhando mais amplitude e força durante suas festas públicas onde a religião é celebrada. É no dia-a-dia e especialmente nesses momentos, que a dimensão estética se torna um aspecto central, assim como tudo que define a beleza nessa religião.

Segundo SOUZA (2007), a beleza tornou-se uma intenção e uma busca permanente, pois é com ela que seus membros agradam os orixás e isso é dever religioso. "A beleza, no entanto, não é um fim em si: ela está sempre ligada ao sentido". A beleza é intenção no uso da vestimenta ou axó¹ mais simples chamada de roupa de ração: é a roupa usada diariamente em uma casa de Candomblé. As roupas de ração podem ser coloridas ou brancas, dependendo da ocasião na roça de candomblé. Compõem o jogo: saia de pouca roda para facilitar a movimentação, singuê (espécie de faixa que substitui o sutian), camisú ou camisa de mulata, geralmente branco e enfeitado com rendas e bordados, calçolão (calça larga amarrada por cordão na cintura), pano da costa e o ojá, um torço que se amarra à cabeça. Além disso é obrigatório o uso de ilequês².

Para alguns autores, o axó usado em uma Casa de Axé por seus membros tem uma representação muito grande e fala de um simbolismo muito especial, que além de ético e moral dando, principalmente para as mulheres, uma identidade com posição e postura. É quase unânime considerar notadamente bonito a forma e a reverência que estas roupas expressam em sua aparência e jeito: respeito acima de tudo! O vestuário de uma Iyalorixá é diferente das roupas usadas pelas ekédís e yaôs, é caracterizada pelo uso da "bata"; nas casas tradicionais somente a Iyalorixá pode usar, se ela permitir suas filhas Egbomis podem usar também, mas nunca permitirá o uso da Bata por uma Ekédi, Yaô ou abian. Entre os tantos simbolismos da religião, a Bata é símbolo de cargo ou posto na hierarquia do Candomblé.

O pano da costa dobrado sobre o ombro também tem sua representação, é um símbolo de cargo, pois as Yaôs o usam amarrado no peito, as Egbomis na cintura e Iyalorixás no ombro. Normalmente, saias e Batas de bordados, rendas e guipir também só são usadas pelas Iyalorixás, assim como o Pano da Costa de Alaká africano. Os turbantes também chamados de torço ou ojá, usados na cabeça normalmente são maiores e mais ornamentados, assim como determinados fio-de-contas (Ilequês) não podem ser usados por pessoas que não tem cargo. Além do simbolismo do vestuário, existem muitos objetos que podem ser caracterizados e usados somente por iniciados e por autoridades cargos do Candomblé, pois fazem parte dos ritos e do status quo do membro dentro da religião ou de seu Axé, por exemplo o *mokan* que é exclusivo do uso dos yaôs. São adereços que compõem a vestimenta e algumas até definem o nível de aprendizado do iniciado, como o e a forma de disposição dos fios coloridos de suas guias.

DECORAÇÃO DO BARRACÃO: A ARTE NO ILE AXE

Entre tantas linguagens, experiências humanas, saberes adquiridos no decorrer da história, "a arte – quatro letras: a língua do mundo" – é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, época. (Carolina de Souza Matos)¹⁶

¹⁶ In, CHAGAS, Cristiane Santana. Arte e Educação: A contribuição da Arte para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Estadual de Londrina. 2009. p. 12.

Espaço onde são realizadas os rituais e festas públicas, o Barracão é o local sagrado para o povo do santo e além de usado para os rituais internos pode abrigar uma grande parte dos convidados. É no centro onde estão fixados os fundamentos do Orixá da Terra e seus adeptos fazem reverência à sua ancestralidade tudo com respeito e amor. Como de costume, a decoração do Barracão ficou sob a responsabilidade da pesquisadora, que também foi solicitada para produzir objetos que servissem de lembranças da data. Também ficou sob a responsabilidade da pesquisadora o chapéu do Príncipe Logun Edé e a decoração de sua cadeira. Deveria ter como motivo tudo que fosse relacionado com o Orixá Logun Edé: Ofá (Arco e flecha de Oxóssi), Abebé (leque com espelho de Oxum), pássaros, peixes, flores, tudo nas cores azul e dourado, correspondentes ao patrono da festa. Tudo foi feito nos intervalos entre os rituais e os períodos de descanso (intervalo entre as oferendas e rituais.). Foi usado material de reciclagem, tais como os canudinhos de revista e jornal, garrafas pet, rolo de fita adesiva e papelão, e outros materiais comprados em armazéns e lojas especializadas como lantejoulas, pedrarias, fitas, pingentes, espelhos, tintas, plumagens, etc. Além disso, também se enfeitam os Atabaques com ojás (tiras de panos com bordados e bicos), cortinas nas paredes e janelas, além dos mariôs.¹⁷ Também foi confeccionada uma fonte feita de toalha e cimento, com bacia de barro e bomba de aquário. Folhagens e flores para lembrar a floresta de Oxóssi e a fonte lembrando as águas de Oxum. A casa ganhou pintura nova, o entorno foi capinado, tudo limpo e bem faxinado. A comunidade do Oni Epeja se uniu nas pinturas, na confecção dos canudinhos, da fonte, nas colagens e arrumação das peças, ou seja, na decoração como um todo. Todos ajudaram com idéias e na confecção. À medida que o trabalho avançava, o tempo era aproveitado para ensaios nos atabaques e no aprendizado das danças para o Xirê e ensaios da apresentação do Aduré do Ilê Axé (Homenagem ao Príncipe Logun Edé). Como a música e a dança tem papel fundamental no Candomblé, posto que é uma religião musical e culturalmente rica, é através delas que seus adeptos (Povo de Santo) além de cultuar, homenageia os Orixás. Esse sentido tão particular da música e da dança é a própria expressão da Divindade desde a sua manifestação nos "filhos-de-santo" (iniciados) ou na evocação durante o xirê e até nos adurás (rezas).

Batista D'Obaluayê (2017) diz que:

É pelo corpo que um ser humano inicia o chamado caminho do conhecimento e seu papel desempenhado no Cosmos e na Sociedade. Se é no corpo físico que o humano vivencia a sua experiência de vida e une as várias informações e símbolos sobre o Ayê (mundo), então é no divino que, vivenciando as energias sagradas, ele pode se comunicar com o sagrado e juntar o sensível com o material, posto que não são só os dados cognitivos, mas as

¹⁷ Mariô ou Mariwô (igi ôpê), consagrado a Ogum, é o nome da folha do dendezeiro ou "Elaeis guineensis", desfiado, utilizado nas portas e janelas dos terreiros de candomblé e assentamentos e nas vestes deste Orixá.

cores, as formas e os sentimentos internos que dão forma à matéria. (D'OBALUAYÊ, 2017, p. 52).

Ainda segundo Batista D'Obaluayê, cada iniciado possui sua própria chamada "identidade-sonora". Ele chama de "seu próprio duplo no Orún (Céu) que o fiel encontra no momento da possessão; ele aprende a conhecer e reconhecer através da dança e da música" (D'OBALUAYÊ, 2017, p. 52). Assim, fica fácil entender porque é no Candomblé que as danças são estruturadas a partir de coreografias executadas no que chamam de Xirê ou até mesmo nas incorporações (possessão) dos Orixás. Além disso, pode-se aí observar que suas movimentações (em círculo ou espiral) são executadas por seus adeptos de acordo com as letras das canções (orins) e com as características específicas de cada Orixá.

Portanto, cada vez que troca de canção, troca a coreografia. Os integrantes rodam em torno de um centro e em torno de si mesmo, realizando assim movimentos de rotação e translação (assim como a Terra), fazendo referencia a antiga roda sagrada, que pode ser encontrada nas danças de diversas culturas. Batista D'Obaluayê (2017) diz que "A forma do círculo tem uma grande importância na África, Neumann (1981:214), simbolizando a Grande Mãe, que em si contém os elementos masculinos e femininos. Por isso as coreografias referentes as divindades da Água: Oxum e Iemanjá possuem um movimento circular. (D'OBALUAYÊ, 2017, p. 52).

A musicalidade traz do Candomblé a dança baseada nos ritmos de contexto ritual, pois conta na coreografia dos participantes o exposto na cantiga e o seu objetivo. Assim, os ritmos (culto tradicional afro brasileiro - Candomblé) são usados tanto para acompanhar as danças e canções das Divindades (Orixás) quanto para outras finalidades como por exemplo a iniciação de um neófito (Iyawô ou Oloyês - Nascimento) até um Axexê (rito fúnebre); tudo executado através dos Atabaques: - o Lé (tambor agudo), o Rumpi (tambor médio) e Rum (tambor grave) tocados com a utilização de mãos e de baquetas chamadas Aquidavis, e o Gã (sino).

Na época paleolítica o homem é um predador. Sua sobrevivência humana está ligada aos animais - carne e gordura para alimentação, peles para as vestimentas, ossos e chifres para os instrumentos. Dessa forma, as danças só poderiam estar ligadas aos animais. Algumas evidências levam a supor que na pré-história os homens cultuavam os animais. Não se pode excluir também, a existência de uma dança religiosa, porém nenhum documento atesta expressamente o fato. (BOURCIER, 2006, s.n.) ¹

No decorrer da história da humanidade vemos que a dança vem acompanhando o desenvolvimento do pensamento humano tornando-se reflexo das filosofias vigentes e na sociedade em que era inserida. Ela é algo que vem quebrando paradigmas principalmente dentro de instituições religiosas, quebrando barreiras, seja as advindas de *doutrinas* impostas pelas igrejas ou até mesmo as criadas pelo homem tornando-as

ultrapassadas. No Candomblé a dança tem seu próprio objetivo no que se refere à comunhão e ao sagrado como um todo. No transe ela tem duas funções: conta a história mítica e a visão de mundo do grupo, e, mostra a experiência mítica (possessão) do “filho de santo”. Portanto, a dança além da coreografia histórica e estética, obedece à transcendência pertencente à ancestralidade e à espiritualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como em outros trabalhos desta pesquisadora, todo o referencial teórico foi abordado através de pesquisas em/de artigos preexistentes, havendo a busca do experimento real do pesquisador com os envolvidos em sua vivência, para que as práticas utilizadas e abordadas na pesquisa se firmem como justificativa de mais esta referência para futuras reflexões. As discussões entre os educadores do Ilê Axé Oní Epejá responsáveis pela orientação e ensinamentos dos seus membros, iniciados ou “candidatos” à iniciação religiosa, corroboram ao que foi pesquisado: o espaço religioso, além do aprendizado nos rituais, também se utiliza da arte-educação como ferramenta educativa.

Um Ilê Axé é espaço de aprendizagem e de convivência de uma religião que não tinha o registro escrito, mas o saber pela oralidade e o aprender fazendo era a ferramenta mais usada desde os primórdios.

Com a herança dos fundamentos e princípios da cultura do Candomblé, fez-se do espaço do Ilê Axé uma entidade que tem a compreensão religiosa e que absorveu dela valores e princípios básicos de convivência social e ética, bem como o respeito aos mais velhos e o aproveitamento da simbologia para suas canções, toques, adereços e figurinos, num modelo formal de educação, onde alguns arte-educadores procuram embasamento de acordo com os PCN-Artes; estes elaboraram os moldes que o ensino de Artes deveria seguir para todos os ciclos do ensino fundamental e são bastante abrangentes ao proporem como guias quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, dança e teatro. Assim, o espaço do Ilê Axé, assim como outros de ampla cultura e riqueza de valores e conceitos, também é utilizado, a seu modo e dentro dos critérios religiosos, essas quatro modalidades artísticas se levarmos em conta as atividades descritas pertinentes à festividade relatada aqui.

O uso nos ritos e nas religiões da estética - seja ela na preparação da oferenda ou do iniciado, nas vestes e adereços ou na decoração do ambiente - já foi amplamente relatado em trabalhos de antropólogos e sociólogos de referência em várias épocas da história da humanidade. Portanto, o assunto não se esgota e há até propostas de performances de rituais e danças sacras dos Orixás interpretados por companhias renomadas (ou não), onde o trabalho formativo - e transformativo - com o corpo busca, na manipulação simbólica, torná-lo veículo de estabilização cósmico individual e social.

O que seria considerado estética então, para essa pesquisa, além do que diz o seu real significado¹? Na visão dos envolvidos, incluindo a

pesquisadora, seria desde a forma em que o material produzido para as oferendas e rituais (incluindo o preparo do iniciado), são apresentados até a forma do Xirê com suas danças e coreografias, as vestimentas e adornos dos participantes e das próprias divindades manifestadas na ocasião. A estética, também, está na decoração da Casa, nas telas e adereços, assim como as indumentárias e ilequês coloridos servem de "material de apoio" para o aprendizado de tudo em que se baseia o Axé (poder, energia, caminho) da Casa.

Como a Arte tem função indispensável na vida do humano desde os primórdios da civilização, isso então a torna um dos fatores essenciais da humanização. Quando concebemos Arte em toda a sua amplitude, reduzi-la a meras ações pedagógicas restritas às dimensões da Escola e sem extrapola a livre expressão do "espontaneísmo escolanovista" é uma grande distorção, um erro que deve, antes de tudo, nos levar a refletir sempre sobre o real significado da Educação e o que é de fato aprender.

Como ocorre então esse aprendizado? Que práticas pedagógicas são essas? Quais os benefícios para os membros pertencentes ao espaço da pesquisa? Onde entra a Arte e Educação? Esse trabalho se baseia na crença de que não se pode reduzir a Arte aos espaços institucionalizados sob o pretexto de trabalhar conteúdos de área. A Arte tem seu próprio repertório de conhecimento - além de leitura e representação. Ela mobiliza todas as possibilidades de criação permitindo outras leituras, apontando outras formas de conhecimento que vai além dos sentidos aparentes. Percebe-se que a Arte não se dissocia do contexto cultural, pois as entrevistas feitas durante a pesquisa mostraram que desde a infância, a música, a dança, a pintura, o desenho, as poesias, as esculturas, são elementos muito presentes e significativos não apenas no ambiente escolar, que alguns chegaram a frequentar, mas em todo contexto social e familiar em que se inseriam, favorecendo-lhes a experiência de mundo. Assim, podemos concluir que a Arte extrapola a organização escolar e possibilita mudanças, não só diante do repertório de conhecimento humano, mas também diante de outras produções. Portanto, Arte-Educação na Casa de Axé é possível e favorece o contato das pessoas além da cultura religiosa com outras culturas pois, no Terreiro, há claramente um processo de aprendizagem no qual seus membros se engajam tornando-o mais significativo através dos instrumentos estéticos e da constante relação entre a teoria e os exemplos práticos nas diversas linguagens artísticas, propiciando com isto um vasto enriquecimento na vida de seus membros.

Os benefícios do aprendizado através da Arte-Educação, além de criarem este vínculo estético, cria também um doutrinário e filosófico, possibilitando outros resultados que apontam para os princípios educativos do Candomblé, tais como a paciência e a tolerância, o saber ouvir, a disciplina e o respeito às hierarquias. Tudo isso pode repercutir no espaço educativo formal (Escola) e na vida na Sociedade. Vale ressaltar aqui a reflexão trazida sobre o processo de aprendizagem através da Arte-

Educação estabelecido tanto na Casa de Axé quanto na Escola não é algo que diga respeito apenas às crianças de Candomblé, posto eu a Lei 10.639/2003 ainda tem muito que avançar em termos antropológicos que nos remetem direta ou indiretamente à problemática da diversidade principalmente de crença.

Algumas produções acadêmicas a nível tanto de graduação como de pós-graduação de alguns membros de Religião de Culto Afro-brasileiro do Candomblé, iniciados ou candidatos à iniciação pode ser considerado resultado de um engajamento que parte do resultado desse aprendizado. O Ilê Axé Oni Epejá tem exemplo de membros que dedicam parte seu aprendizado no Candomblé à sua vida acadêmica¹. Também possibilitou refletir sobre o papel que a Arte-Educação pode desempenhar no estudo de outras áreas do conhecimento humano quando vem o entendimento do seu valoroso aporte nesse espaço no momento em que ela serve de base para o aprendizado, além do religioso e do consciente pertencimento cultural, postural e ético advindo de tradições de aprendizados orais reproduzidos por seus precursores e no pertencimento de algo maior através das suas representações e simbolismos, usadas em sua comunidade religiosa, para cultivar sua ancestralidade e a Olódùmarè (Deus).

Com isso pode-se afirmar que um Ilê Axé são verdadeiras escolas onde acontece uma educação única, secular e organizada. Conviver em um espaço religioso como esse é aprender a viver com diferenças singulares e antirracistas onde a educação dinamiza a sociedade dentro e fora do candomblé. Nesta perspectiva, podemos considerar o Ilê Axé como verdadeira escola para a vida e seus adeptos fazem parte de educação inclusiva que vai além do que propões a Arte-Educação, ao socializar saberes africanos ao dançar, cantar, tocar e até mesmo a falar outra língua e completamente aberta ao público. Toda essa gama de conhecimento e abordagens do aprendizado e do fazer aqui descrito, como iniciada e pesquisadora, permite possibilidades de crescimento enquanto arte-educadora e nas abordagens pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ABNT, ISO, NR, IEEE. **Normas Técnicas**. Disponível em: <<https://www.normastecnicas.com/abnt/trabalhos-academicos/elementos-pos-textuais/>>. Acesso em 28 mai. 2019.

-

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Epistemologia e Saberes da Ayahuasca**. 1.ed. Belém: EDUEPA, 2011.

BARBARA, Rosamaria. **A Dança das Aiabás: Dança, Corpo e Cotidiano das Mulheres do Candomblé**. 2002. Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09082004-085333/publico/1rosamaria.pdf>>. Acesso em 30 mar 2019.

BARROS, José Flávio Pessoa de; NAPOLEÃO, Eduardo: **Erifè Òrisà . Uso Litúrgico e Terapêutico dos Vegetais nas Casas de Candomblé Jejé Nagô**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOSSA, Nádia; ALVES, Maria Dolores F. **Psicopedagogia: em busca do sujeito autor. Psicopedagogia** On Line. Disponível em:

<<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=809>>.

Acesso em: 22 set. 2018.

CERQUEIRA, Margareth S. **Um outro olhar: Afetividade e aprendizagem**. In ANTONINO, Edileide (Org.). Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Salvador. 2012.

CHAGAS, Cristiane Santana. **Arte e Educação: A contribuição da Arte para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental**.

Universidade Estadual de Londrina. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CRISTIANE%20SANTANA%20CHAGAS.pdf>> Acesso em 30 mar 2019.

COSTA, Renata Silva da. **Candomblé e Educação: outros olhares epistemológicos** – UEPA. Grupo de Trabalho - Educação e Religião. ISSN 2176-1396 Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20480_8767.pdf>.

Acesso em 22 dez. 2018.

COSTA, Renata Silva da. **Iniciação religiosa e educação no terreiro de Candomblé "Ilê Asé Gunidá"**. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo8/submissao_14699369564201472992664191.pdf>. Acesso em 13 mar. 2019.

CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro; SOARES, Cecília Conceição Moreira.

Experiência educativa no Candomblé e suas reverberações no cotidiano da Escola. Revista Espaço do Currículo, v.9, n.3, p. 393-403, Setembro a Dezembro de 2016. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.30104>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

CONHECENDO A ARTE MÓDULO I. VALECUP Cursos Pedagógicos. Brasília, 2019. Disponível em:

<<http://cursos.valecup.com.br/baixarativartisticas>>. Acesso em 03 mar. 2019.

DANÇA E RELIGIÃO. *In*: WIKIDANÇA. Brasil, 2013. Disponível em: <[http://www.wikidanca.net/wiki/index.php?title=Dan%C3%A7a e Religi%C3%A3o&oldid=10033](http://www.wikidanca.net/wiki/index.php?title=Dan%C3%A7a_e_Religi%C3%A3o&oldid=10033)>. Acesso em 5 abr. 2019.

DINIZ, Maria Helena; FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio e GEORKAKILAS, R.A. Steveson. **Constituição de 1988: legitimidade, vigência e eficácia, supremacia**. São Paulo: Atlas, 1999.

D'OBALUAYÊ, Batista. **Caminhando com os Orixás**. Rio de Janeiro: Editora Império da Cultura, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. O mundo hoje, v. 21. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LEITE, Valderlei Furtado. **Candomblé e Educação: dos Ilês às Escolas Oficiais de Ensino**. Disponível em: <http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/371/3/Valderlei_Furtado_Leite.pdf>. Acesso em 08 mar. 2019.

LOSS, Dulce Edite Soares. **Humgbê e suas práticas num terreiro de Candomblé**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/coprecis/trabalhos/TRABALHO_EV077_MD1_SA8_ID225_30072017112445.pdf>. Acesso em: 30 mai.2019.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em 26 nov. 2019.

MEIRELES, Silvana Lisbôa. **A prática psicopedagógica como alicerce para a superação das dificuldades de aprendizagem do adolescente infrator**. Trabalho de conclusão de curso Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia - Universidade Católica Dom Bosco. 2015.

MORETTI, Isabella. **Regras da ABNT para TCC 2019: as principais normas (ATUALIZADAS)**. 2019. Disponível em: <https://viacarreira.com/regras-da-abnt-para-tcc-conheca-principais-normas/#titulos_e_textos>. Acesso em 28 mai. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. **Aprendendo com o Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola**. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/36253>>. Acesso em 22 dez. 2018.

OXALÁ, Olhos de. **Coletânea O Candomblé – As Vestimentas**. 2013. Disponível em: <<http://olhosdeoxala.blogspot.com/2013/02/coletanea-o-candomble-as-vestimentas.html>>. Acesso em 24 jan. 2019.

RABELO, Miriam C. M. **Aprender a ver no Candomblé**. Universidade Federal da Bahia – Brasil. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0229.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Josiane Maria Krauze da. **Sala de Arte: Importância do Espaço**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1657-8.pdf>>. Acesso em 01 mar.2019.

SOUZA, Patrícia Ricardo. **Axós e Ilequês: Rito, Mito e a Estética do Candomblé**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/68609216-Axos-e-ileques-rito-mito-e-a-estetica-do-candomble.html>>. Acesso em 15 mar. 2019.

TEMPLOS AFRO-BRASILEIROS. *In*: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. [Brasil, 2019]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Templos_afro-brasileiros>. Acesso em 10 ago. 2018.

VALLADO, Armando. **Iemanjá a grande mãe africana no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2008.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 59).



O ENSINO DE QUÍMICA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS E ANALÓGICOS COMO METODOLOGIA DO ENSINO/APRENDIZAGEM

Freitas, Ronaldo Gomes de¹⁸

RESUMO

As atividades lúdicas são bastante utilizadas no ensino como uma ferramenta didática que incentiva os alunos a participarem nas aulas e promovendo uma maior interação entre os mesmos. São atividades exploradas através das observações dos processos metacognitivos, que coordenam e monitoram as atividades mentais. Ao analisarmos a utilização de jogos no ensino de química observamos que proporcionam uma nova metodologia de ensino, além de atrair os alunos, é uma forma mais prazerosa e interessante de ensinar. É necessário haver, durante o desenvolvimento dos jogos, um balanceamento adequado entre as dimensões lúdicas e didáticas. É proposta neste trabalho, uma categoria de jogo digital, chamado joga de aprendizagem, fundamentada na teoria da aprendizagem tangencial, com a intenção de ensinar algum conteúdo específico. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo entender como a utilização de jogos, durante as aulas de Química, influencia na metacognição dos alunos, promovendo uma aprendizagem construtivista e significativa. Os jogos, no entanto, podem ser utilizados em processos avaliativos, de revisão do conteúdo e também podem ser desenvolvidos em um trabalho coletivo e/ou individual do aluno.

PALAVRAS CHAVE: Metodologia do Ensino de Química. Processos Metacognitivos. Jogos Digitais e Analógicos. Aprendizagem tangencial.

INTRODUÇÃO

A reflexão acerca das contribuições das práticas para o ensino de Química, na formação de aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento profissional dos docentes, é de extrema importância, pois dinamiza e constrói de maneira mais significativa um conhecimento científico. Através desses trabalhos práticos, os alunos colaboram com o professor expondo suas hipóteses e seus conhecimentos anteriores, fazendo com que ele, relacione com sua maneira de ver o mundo (CARVALHO *et al.*, 1998).

São atividades práticas exploradas a partir das observações dos processos metacognitivos ou gerenciamento de metas, que na perspectiva cognitiva do processamento da informação, vem sempre coordenando e monitorando as

¹⁸ Ronaldo Gomes de Freitas, Graduado em Química pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

e Pós-graduando em Metodologias do Ensino de Química. E-mail: ronaldofreitas10rgf@gmail.com

atividades mentais (JOLY, 2006). De acordo com Jones (1988) a metacognição cotidianamente pode auxiliar na execução de muitas tarefas, inclusive na seleção de estratégias mentais, que sejam mais adequadas para determinadas situações, possibilitando maior economia de tempo e melhor aprimoramento do conhecimento adquirido. A metacognição exerce influência em varias áreas da aprendizagem como, comunicação, compreensão oral e escrita, e na resolução de problemas, sendo um elemento chave no processo do aprender a aprender (VALENTE *et al.*, 1989). O fato de o aluno poder controlar e gerenciar os próprios processos cognitivos lhe dá a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gerando confiança na sua própria capacidade. A prática da metacognição conduz a melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo em aprender (MORAIS; VALENTE, 1991).

Ao analisar a utilização de jogos digitais e analógicos no ensino de química, de acordo com Soares (2016), observamos que atividades que proporcionam uma nova metodologia de ensino, além de atrair os alunos, é uma forma mais prazerosa e interessante de ensinar. Castro e Costa (2011) consideram o jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento, passando a ser considerado nas práticas escolares como um importante aliado para o ensino e aprendizagem. Colocar o aluno diante de uma situação lúdica, torna-se uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos a serem apresentados em sala de aula. A potencialidade do uso de atividades lúdicas é discutida no trabalho de Kishimoto (2011) evidenciando que é importante valorizar os jogos na educação como uma forma privilegiada de desenvolvimento e apropriação do conhecimento, tornando-se um instrumento indispensável das práticas pedagógicas e componente relevante nas propostas curriculares (OLIVEIRA; ARAUJO; BERNARDES, 2011). Huizinga (1980) demonstra que o jogo, como recurso didático, proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à aprendizagem e de elementos de cooperação, socialização e relações afetivas, tornando o ambiente escolar confortável e mais favorável à aprendizagem.

Ao analisarmos a utilização de jogos digitais, de acordo com Soares (2016), focado apenas na proposição de jogos no ensino de Química, observamos uma grande totalidade de publicações principalmente advindas de dissertações e teses. Abordam nesses levantamentos uma proposição e uso de jogos analógicos e não sendo identificado o uso de nenhum jogo digital voltado, especificamente, para o ensino e aprendizagem de conceitos químicos. Tal cenário não converge com o avanço do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula. Esse paradoxo parece revelar que a elaboração e uso de tecnologias em sala de aula de Química, atualmente, está se focando em softwares, vídeos, aplicativos, modelos de simulação e demais tecnologias que não se enquadram como jogo digital. De acordo com Lima e Moita (2011) os jogos digitais são apresentados de forma a estimular os alunos ao encontro e à construção do conhecimento, como sendo uma conquista, os levando a superar seus limites, enfrentando

novos desafios e desenvolvendo suas habilidades. E ainda, seguindo esse contexto, baseado nos escritos de Johnson (2005), pode-se afirmar que uma das principais características dos jogos digitais é **a visomotora**, que proporciona ao aluno o interesse pela busca, quando o jogador deseja avançar no jogo, empurrado pelo desejo de ver a narrativa do jogo concluída; **a sondagem** que se refere ao fato do jogo não ser conhecido e o jogador tentar conhecer e entender as regras do mesmo; e **a investigação telescópica** que se relaciona a necessidade do jogo ter que lidar com os objetivos secundários ou imediatos e o objetivo principal do jogo. O jogador é o sujeito ativo do processo de aprendizagem, é ele quem determina o ritmo de aprendizagem e esse processo ocorre como resultado da interação que o aluno faz com o contexto do problema para construir significados auxiliando na resolução dos problemas (Victal; Rios, *et al*, 2015).

Diante da proposta de uso de jogos digitais, é necessário refletir qual jogo usar e em qual estratégia de ensino inseri-lo. Na literatura, existem propostas do uso de jogos digitais comerciais e didático-educativos. É importante destacar a discussão apresentada por Parussolo, Lombarde e Baron (2015), de que é necessário haver, durante o desenvolvimento do jogo, um balanceamento adequado entre as dimensões lúdicas e didáticas. Se o jogo busca o desenvolvimento de habilidades e não apenas realizam a função lúdica, neste caso temos um grande material pedagógico. Mais se o jogo busca dentro da sala de aula espaço de prazer de livre exploração, de incertezas ele é considerado apenas um jogo comercial e não didático educativo. Seguindo a mesma linha de pensamento, Gee (2003) e Pivek e Kearney (2007) propõem uma categoria de jogo digital chamado **jogo de aprendizagem**. O jogo de aprendizagem possui elementos de jogos didáticos, ou seja, com a intenção de se ensinar algum conteúdo específico e, muito marcadamente, características de jogos comerciais, fazendo com que, muitas vezes, o conteúdo a ser ensinado seja implícito no cenário ou enredo. Tal proposta de jogo digital pode ser fundamentada na teoria da **aprendizagem tangencial**. O conceito de Aprendizagem tangencial foi proposto por Floyd (2008) e posteriormente ampliado por Portnow (2010). Baseia-se em usar elementos que sejam relevantes de obras de entretenimentos, principalmente os games, sendo utilizado no processo de ensino estimulando a aprendizagem.

Como vem sendo enfatizado, aos poucos a tecnologia vem sendo inserida nos processos de ensino e aprendizagem e essa evolução favorece a comunicação entre aluno/professor. Para que os estudantes considerem as aulas mais atraentes e se envolvam com elas e, conseqüentemente, aprendam mais facilmente os conteúdos, Leite (2016) demonstra que os jogos digitais podem ser usados com objetivo de envolver os alunos, estimulando o interesse por conceitos científicos. Evidencia também que se os jogos não apresentam os conteúdos ou não estão explícitos no desenvolver dos jogos, cabe aos alunos irem à busca desses novos conceitos.

De acordo com Hax, Filho e Ribeiro (2015), essa idéia de aprendizagem tangencial demonstra que de alguma forma os jogos tendem a promover o interesse na compreensão de conteúdos. Neste caso, ocorre quando o aluno tem contato com o conhecimento sem perceber a intenção de ensiná-lo. De acordo com Leite (2016), se a aprendizagem não ocorrer dentro da atividade lúdica é evidente a criação de um cenário, despertando o interesse ao aluno para pesquisar determinado conteúdo. Segundo Oliveira, Soares e Vaz (2015), deve-se ter o cuidado de avaliar a participação e a organização dos alunos e a interação entre o grupo durante o jogo. Analisar se os alunos estão interagindo entre si para responderem às possíveis perguntas surgidas durante o jogo, se estão discutindo sobre o jogo e se estão interessados em vencer o desafio.

Assim, nossa problemática neste trabalho, visa uma compreensão em entender como a utilização de jogos, durante as aulas da disciplina de Química, influenciam na metacognição dos alunos. Através deste levantamento bibliográfico, analisar como a utilização desta prática pelos professores nas aulas de química, promove uma aprendizagem construtivista/significativa; analisar alguns tipos de jogos analógicos e digitais; o conceito de jogos de aprendizagem e aprendizagem tangencial.

O PROCESSO DE METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA – APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTA

A metacognição pode ser considerada uma ligação de significação entre método, avaliação e aprendizagem. A partir desta reflexão sobre a maneira de aprender um conteúdo é que se desenvolve uma auto-avaliação daquilo que já se sabe e do que precisará saber. O aluno ao avaliar as suas estratégias de aprendizagem é estimulado a desenvolver procedimentos com estratégias de aprendizagem mais eficientes, melhorando assim sua aprendizagem e ampliando seu desenvolvimento cognitivo, contribuindo para um sujeito autônomo e crítico de si mesmo e do mundo (MORAIS; VALENTE, 1991).

De acordo com Vygotsky (2008), a zona de desenvolvimento imediato é a diferença (ou distância) que existe entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. São aqueles conhecimentos que possibilitam ao indivíduo resolver um problema que antes não era possível de resolver apenas com os conhecimentos antigos.

Como nos diz Vygotsky (2008):

“A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados.” (p. 73).

Para Vygotsky, o aluno ao adquirir procedimentos com estratégias mais eficientes, forma conceitos com a necessidade de buscar uma solução para um problema proposto, na qual este mesmo problema se faz necessário para a construção de novos conceitos, ocorrendo uma internalização. Esses conceitos anteriores não são substituídos pelos novos, mas sim armazenados, de forma que o indivíduo o utilizará, se apropriando como um novo entender, tendo em vista também que os conceitos científicos estão em constantes modificações.

JOGOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Como enfatizado, as atividades lúdicas podem se configurar como estratégias de ensino que estimulam e atraem alunos e professores no processo de construção do conhecimento. Ao se propor o uso de atividades lúdicas, o professor deve visar o desenvolvimento pessoal e atuante em cooperação, engajando o trabalho coletivo dos alunos.

Continuamos afirmando que a função educativa dessas atividades lúdicas é dar oportunidade para que o aluno possa aprender e desenvolver seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Os professores devem usá-los como um recurso de exploração e construção de um novo conhecimento e despertar no discente: interesse em aprender, curiosidade e motivação (CASTRO; COSTA, *et al.*, 2011). Segundo Soares (2016) baseado nas ideias de Huizinga (2000), o jogo vai além das competições, uma atividade voluntária, apresentando uma única especificidade, o prazer e divertimento.

Os jogos analógicos, predominante nas publicações voltadas para o uso de atividades lúdicas no ensino de Química, são criados e compostos inteiramente por artefatos e componentes físicos. São sempre acompanhados por um manual de instruções detalhadas que ensina os objetivos e como seus elementos devem ser organizados pelo jogador. Soares (2016) nos mostra que como o jogo é um sistema de regras, e neste caso, nos permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura seqüencial especificando sua modalidade. Nestas estruturas de regras nos permite uma grande relação com a situação lúdica. Isso implica que quando o aluno está jogando, executa as regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolve uma atividade lúdica. As regras podem ser explícitas ou implícitas. Sendo explícita, são as regras definidas, claras, sem restrições na expressão, em consenso pelo grupo que esta jogando; e no caso da implícita, são as regras que apresentam uma manifestação não declarada, em cada atividade do jogo. Durante o desenvolvimento do jogo, em alguns casos podem ter algumas de suas regras adaptadas pelos jogadores, sendo que as regras mudem por consenso. Nesses jogos analógicos costumam privilegiar o desenvolvimento do raciocínio criativo, pois nem todos os elementos das narrativas estão explícitos. De acordo com a passagem das etapas do jogo os participantes, passam a identificar, conhecer e promover a resoluções dos problemas impostas pelo jogo. E, além disso, desenvolvem o processo argumentativo e cognitivo, levando assim a uma aprendizagem construtivista, sendo a aprendizagem dos conceitos químicos de uma forma

mais rápida. Devido a essa forte motivação, o jogo melhora a socialização em grupo e o trabalho realizado com os jogos didáticos faz com que os alunos trabalhem e adquiram conhecimento sem que estes percebam, pois a primeira sensação é a alegria pelo ato de jogar (PARUSSOLO; LOMBARDE; BARON, 2015).

De acordo com Cavalcante e Soares (2009) é proporcionado no jogo a liberdade e não possui essa atmosfera de medo criado em sala de aula. O aluno deve ter total liberdade para opinar e mostrar toda sua criatividade tentando solucionar os problemas de aprendizagem juntamente com seus colegas e professores.

Diante dos vários jogos analógicos propostos para o ensino de Química, destacamos os seguintes: "**Banco químico**" baseado no jogo de tabuleiro, Banco Imobiliário, que combina tabuleiro, cartas e dados e seus jogadores compram, constrói, alugam e vendem suas propriedades com o objetivo de tornar-se o mais rico dentre os jogadores. No tabuleiro os nomes das ruas e avenidas do original agora levam nomes de lugares onde a química está presente, passando a se chamar, por exemplo, Rua Perfumes e Odorizantes, Rua Lápis de Cor e Viela Chuvas Ácidas. As companhias do jogo original agora levam nomes de químicos famosos, que fizeram parte da história da química (OLIVEIRA; SOARES; e VAZ, 2015); O "**Super Átomo**" é um jogo de tabuleiro composto por uma caixa chamada de "Centro Atômico", tem como objetivo aprimorar o conhecimento dos alunos sobre o temático átomo. É um jogo que aborda conteúdos como: estrutura atômica, modelos atômicos e os respectivos cientistas que os elaboraram, elementos e curiosidades químicas e utilidades da Química no cotidiano (CASTRO; COSTA, 2010); O "**Ludo Químico**" foi desenvolvido para o ensino de nomenclatura de compostos orgânicos, foi idealizado para favorecer o cooperativismo, distribuição dos alunos em grupo, onde um ajuda o outro, do mesmo grupo, a vencer. Visa estimular a criatividade e as relações cognitivas afetivas e sociais dos alunos, trabalhando a socialização e favorecendo o processo ensino aprendizagem de nomenclaturas dos compostos orgânicos (ZANON; GUERREIRO; OLIVEIRA; 2008); O "**Bingo Químico**" após serem selecionados 60 elementos da tabela periódica para serem utilizados no bingo, possuindo, em cada cartela, 30 elementos escolhidos de forma aleatória. As cartelas possuem apenas os símbolos dos elementos. Tornou-se necessário a confecção de 60 peças dos elementos químicos para serem sorteadas no bingo. Nessas 60 peças, que eram para serem utilizadas no sorteio, existiam os nomes e símbolos dos elementos. É distribuída uma cartela para cada aluno, em seguida, o professor sorteia os símbolos químicos. O jogo acaba quando um aluno preenche, completamente, uma cartela, e esta for conferida pelo professor; "**Trilha Química**" é composta por botões que devem ficar em poder de cada participante, um dado para indicar quantas casas os botões devem andar e a Trilha, que possui vários obstáculos, pelos quais os participantes devem atravessar. Ao iniciar o jogo, cada participante deve jogar o dado e quem tirar o maior número começa

a brincadeira. Então, este participante deve jogar o dado novamente e andar o número de casas indicado pelo dado. Os obstáculos pelos quais os alunos devem passar são perguntas referentes a conteúdos químicos discutidos nas aulas, e também algumas ordens para animar o jogo, como “voltar 5 casas”, “ande 2 casas”, “mico”. O vencedor é quem ultrapassa os desafios primeiro e chega ao final (LIMA; MARIANO, *et al.* 2016).

No próximo tópico, apresentaremos uma discussão sobre a possibilidade do uso de jogos digitais na Educação, sendo ainda tímida a proposta de jogos digitais no ensino de Química. Importante destacarmos que os jogos digitais não são um recurso melhor ou pior do que os jogos analógicos. Mas, sim, configuram-se como mais uma alternativa de recurso didático, aliando a dimensão lúdica dos jogos com o as facilitações das tecnologias, que o professor pode usar em sala de aula.

JOGOS DIGITAIS DESENVOLVIDOS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

Os jogos digitais possuem um grande potencial no ensino e que atualmente fazem parte do contexto educacional. É uma área que está tendo como finalidade promover a aprendizagem mais envolvente para o aluno (HAX; FILHO; RIBEIRO, 2015).

Jogos classificados como digitais, sendo considerado um termo genérico que se refere a jogos eletrônicos, são atividades lúdicas formadas através de ações e decisões resultando numa condição final (ANDRADE, 2013). Essas ações e decisões são limitadas por um determinado conjunto de regras e um universo, que no contexto dos jogos digitais, são regidos por programas para serem jogados em algum tipo de dispositivo tecnológico, tais como celulares, *tablets*, computadores, *video-games*, etc (LUCCHESE; RIBEIRO, 2013).

Os jogos digitais costumam ser mais intuitivos do que os jogos analógicos, podendo ser dispensada a leitura de manuais para se aprender a jogar (em alguns casos, um tutorial do jogo é inserido no próprio gameplay). Não é permitida a inserção de novas regras e objetivos além das que já foram predeterminados pelos desenvolvedores, e logicamente, todos os jogos, seja digital ou analógico, devem ter suas regras formalizadas e resultados bem definidos (LUCCHESE; RIBEIRO, 2013). Estas regras e ações são programadas em linhas de comandos e os elementos visuais são desenhados em ferramentas gráficas que tem como objetivo proporcionar uma melhor visualização e entendimento do problema, para gerar criatividade e conhecimento e criar sínteses nas conclusões.

Ferreira e Pereira (2013) demonstram uma grande importância e potencialidade do uso de jogos digitais na educação, apresentando o jogo eletrônico como uma poderosa ferramenta de auxílio à aprendizagem. Lima e Moita (2011) propõem o uso de jogos digitais comerciais em sala de aula, no sentido que podem beneficiar a educação, isso quando direcionados ao ensino das disciplinas e especificando a ciência química, sempre através do uso de metodologias que estimulem o interesse pelo estudo, juntamente com a diversão. Para aplicação dos jogos deve ser realizado um

planejamento prévio, proporcionando condições para a realização do trabalho com base teórica e que gere compreensão nos conteúdos aplicados.

Os jogos digitais comerciais podem também ser usados não só como ferramentas de aprendizagem, mas também como motivadores ou geradores de interesse, visto que eles já fazem parte da vida da maioria dos estudantes. Segundo Gouvêa e Suart (2014 apud ARAÚJO; GAMELEIRA; BIZERRA, 2016), afirmam que os jogos são inseridos como uma ferramenta motivadora e que auxiliam no ensino de química e que podem obter resultados satisfatório.

Um ponto que deve ser ressaltado é que os professores vem precisando de formação/capacitação para desenvolver os trabalhos que possibilitem aos alunos sua inserção e integração no campo da tecnologia, comunicação e informação.

Seguindo sugestão de Lucema e Azevedo (2012) esses jogos computacionais podem ser usados para despertar o interesse por tópicos específicos, evidenciam que muitos jogos incluem em seu roteiro ou mecânica, referências a aspectos científicos, históricos ou fatos. E neste caso atrai e mantém a atenção por longos períodos de tempos e cabe ao professor colocar em prática estas atividades digitais.

Como já foi discutido, para que o jogo atinja seu objetivo educativo deve ter um controle entre sua função lúdica e a função educativa. No entanto, muitas vezes, os conteúdos que são abordados demonstram que o jogo perde a característica de diversão, desafio e possibilidades de descobertas e aprendizagem. Um exemplo disso, é que os jogos utilizados só são usados em situações de ensino, mas os alunos não se sentem motivados em jogar de forma autônoma, fora do ambiente escolar.

Ao continuar em busca de jogos digitais para o ensino, Hax, Filho e Ribeiro (2015) apresentam outros jogos digitais com potencialidade de aprendizagem, especificamente no ensino de Agricultura: “ **SimFarm**” o jogador precisa gerenciar elementos como o regime hídrico, ação dos ventos, criação de animais, época de plantio, oscilação do mercado, manejo de pragas e doença e da adubação. Apresenta uma história da agricultura bem como técnicas agrícolas modernas e estratégias de negócio, promovendo seu uso em aulas de ensino agrícola; “**John Deere: American Farmer**” possibilita ao jogador administrar uma propriedade rural ocupando-se de todos os aspectos relativos a produção; “**SimFarme Professional Farmer**” Climatologia/Meteorologia Agrícola, Irrigação e Drenagem, e Conservação do Solo; “**Agricultural Simulator, Farming Simulator**” Administração Rural, Fertilidade do Solo, Fitossanidade.

Evidenciando alguns jogos digitais voltados para o ensino de Química, na literatura, destacam-se o jogo desenvolvido por Araújo, Gameleira e Bizerra (2016), chamado “**Comprando Compostos Orgânicos no Supermercado**”, tem por objetivo identificar algumas estruturas orgânicas presentes em alimentos que são encontrados nos supermercados; Lucema e Azevedo (2012) apresentaram “**QUIZmica**”, um jogo de perguntas e

respostas tendo como finalidade de tornar a atividade de química experimental atrativa e divertida; Silva e Nipo (2018) apresentam o “**Batalha QuímiCard**”, que se trata de um *card game* para *Android*. O conteúdo focado no jogo é o conceito de ácidos e bases, fazendo referência sobre as forças relativas e as constantes de equilíbrio K_a e K_b . A ideia principal do jogo é que o jogador precisa conjurar, (criar) cartas-guerreiros, e tendo como uma boa mecânica, criar guerreiros mais forte para que possam vencer os oponentes, que representam os ácidos e bases. De forma geral, na criação de jogos digitais é necessário, na etapa de *design* do jogo, o desenvolvimento dos conceitos que diz de forma concisa como é o jogo a partir de definições de elementos como: estética, mecânica, história e tecnologia (SCHELL, 2011). Todos esses elementos têm o mesmo valor e são de fundamental importância para o jogo. Já se tratando no desenvolvimento de um jogo de aprendizagem devem estender estes elementos, propostos por Schell (2011), e inserindo o elemento aprendizagem.

JOGOS DE APRENDIZAGEM¹⁹

Neste tópico apresentaremos uma ideia sobre os jogos de aprendizagens, que alguns escritores denominam como *learning game*, onde evidenciaremos a diferença entre jogo sério e jogo comercial. Ao enfatizarmos os jogos de aprendizagem, com aprendizagem tangencial e utilização de jogos comerciais em sala de aula, de acordo com Pereira e Ferreira (2013), enfatizando também os escritos de Morais, Machado e Valença (2010), podemos analisar nesse contexto o conceito de jogos sério. Que parte do princípio da utilização de jogos digitais em sala de aula, podendo ser também a partir dos jogos comerciais.

São jogos que têm como característica principal ensinar aspectos específicos de disciplinas ou treinar habilidades operacionais e comportamentais. Nesse tipo de jogo digital, o conteúdo a ser ensinado é explícito, bem como os seus objetivos. Atualmente, é possível observar a utilização de jogos sérios em diversas áreas, numa estratégia de gamificação, em sala de aula. Morais, Machado e Valença (2010), por exemplo, avaliam a utilização de jogos sérios na área de odontologia, a partir das análises de jogos já presentes na literatura. As autoras perceberam que a maioria dos jogos propostos são voltados para o público infantil e abordam apenas conceitos básicos sobre a saúde bucal. Na área médica é possível encontrar vários jogos sérios propostos, tais como os apresentados por Machado *et al.* (2011) e Fonseca *et al.* (2015), que tem como destaque o jogo **e-Baby** voltado para enfermagem. Outras áreas também, utilizam jogos sérios, como a agricultura que conta com os jogos *SimFarm*; *Jonh Deere American Farmer*; *John Deere: Drive Green*; ***Agricultural Simulator***; ***Professional Farmer*** e ***Farming Simulator*** (HAX; FERREIRA FILHO; RIBEIRO, 2015).

¹⁹ Do inglês *learning game* (GEE, 2010).

A produção desses jogos de aprendizagem pode ser voltada com o foco em conteúdos que fazem parte de programas curricular. No entanto, são considerados como recursos didáticos, podendo ser inseridos em sala de aula sem o "rótulo" de um jogo comum. O conhecimento prévio necessário para jogar é pensado durante o desenvolvimento do jogo, adequando ao público/nível de ensino alvo. No entanto, essa ideia de haver um balanceamento entre as dimensões lúdicas e educativas, já formalizado, não é de agora e vem sendo discutido por Huizinga (2000). Para os jogos analógicos, essas duas dimensões devem estar bem distribuídas na aplicação dos jogos, pois se a dimensão lúdica se sobressair, o jogo perde sua função didática; e se a dimensão educativa for mais evidente, o jogo perde sua característica de diversão, impedindo o engajamento e motivação dos alunos, não gerando assim aprendizagem do mesmo. Portanto, Alexandre e Sabbatini (2013), baseado nas ideias de Gee (2010), afirmam que sem aprendizagem não existe divertimento e que um dos princípios da aprendizagem, em que todos os bons jogos traem consigo, é o fato do aluno terem prazer em aprender e isso faz com que continuem a jogar.

Alguns autores apresentam alguns jogos digitais educativos e comerciais, como Alexandre e Sabbatini (2013), que demonstram os jogos atuando em sala de aula, promovendo de fato engajamento e criando motivação nos alunos: **"Aprenda a contar"**, pode ser usado para ensino de fazer contas; No mesmo sentido, jogos da franquia **"Assassins Creed" (multiplataforma)** podem ser usados para discussão de contextos e fatos históricos, presentes no conteúdo da disciplina de História na escola; **"SimCity"** é um dos jogos mais utilizados em sala de aula para ajudar os alunos no planejamento e na resolução de problemas. Diante de tal discussão, será formalizado no próximo tópico a ideia de aprendizagem tangencial. E neste contexto, percebemos que é necessária uma possível direção para uma proposta de jogos digitais, voltados para a aprendizagem, que seria juntar em um só recurso elementos de jogos comerciais populares e referências a conteúdos escolares que sejam relevantes para certas disciplinas.

APRENDIZAGEM TANGENCIAL

A utilização de jogos digitais comerciais para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula é suportada por muitos autores pela teoria da aprendizagem tangencial. De acordo com Alexandre e Sabbatini (2013), é baseada na ideia de assimilar melhor as informações que interessam aos alunos, os jogos, nesse caso, despertam o interesse por certos conteúdos. Em outras palavras, essa aprendizagem, também conhecida como periférica, se dá quando a construção de significados, acerca dos conceitos formais, estudados na escola se dá de forma espontânea, a partir do consumo de algum material que não tem, por objetivo principal, ensinar qualquer conceito.

Nos dias atuais podemos observar que a aprendizagem escolar e o cotidiano do aluno tem se tornado um grande dilema. De acordo com Hax, Filho e Ribeiro (2015), é observada uma separação entre o que o aluno aprende

em aula e aprende fora da escola, não conseguindo relacionar com a sua vida diária. Sendo que esta separação pode ser agravada em muitos casos porque o professor privilegia o ensino tradicional. Por outro lado, o professor deve mudar essa forma de trabalho referenciando novas formas de trabalhos em sala de aula: as atividades lúdicas, os jogos analógicos e digitais, os cinemas, filmes, podendo ser relacionados com diversos temas cotidianamente nas escolas e de fácil identificação e explorado por professores com finalidade de promover o conhecimento na sala de aula e fora do espaço escolar. Dentro deste contexto, entende-se melhor a aprendizagem tangencial, pois existe um potencial de levar para dentro e fora da sala de aula os conteúdos utilizando os momentos de lazer do aluno. Hax, Filho e Ribeiro (2015) apresentam uma definição mais ampla para o conceito de aprendizagem tangencial. Mostram que o uso de elementos relevantes, atividades de entretenimento, principalmente jogos digitais, para o processo de ensino, estimulam a aprendizagem no aluno. E para que a aprendizagem possa ocorrer através do uso dessas atividades são necessários mediadores capazes de articularem o ensino, promovendo a aprendizagem de um conteúdo específico, e gerando uma aprendizagem significativa ao aluno. O objetivo do jogo sempre será despertar a curiosidade nos alunos para que leiam o conto original e possam tirar suas dúvidas que são geradas pela ambiguidade dos encontros proporcionados pelo roteiro do jogo, aplicando-se o que a teoria da aprendizagem tangencial prevê. Continuando em uma análise da literatura, baseando nas ideias de Portnow (2010), e analisando a grande utilização de jogos didáticos ou comerciais que vem auxiliando os professores no processo de ensino e aprendizagem, podemos observar que muitos desses textos em análise se baseiam ou se apoiam sobre a teoria da aprendizagem tangencial. Podemos ainda perceber de uma forma mais explícita que essa aprendizagem ocorre quando a construção dos significados dos conceitos formais de ensino, estudados em sala de aula, ocorre de forma espontânea. Isso ocorre diante da utilização de alguns materiais que não tem como objetivos ensinar os conceitos. Alguns autores como Breuer e Bente (2010) demonstram que o uso de jogos digitais ou didáticos pode ser usado e não apenas como uma ferramenta de aprendizagem, mas também motivando e gerando interesse pelos conteúdos nas suas aplicações.

De acordo com Amaral, *et al.* (2013), também baseado na teoria da aprendizagem tangencial, observamos o desenvolvimento do jogo **“Quimerikca”** que se baseia no conto de Machado de Assis, onde foi proposto o desenvolvimento baseado no conto “O país das quimeras” que tem como objetivo explicitar a possibilidade de utilização do mesmo como ferramenta auxiliar às técnicas de aprendizagem, neste caso tangencial. Esse trabalho teve como objetivo despertar a curiosidade dos alunos, os levando a pesquisar, lendo o conto original e podendo tirar suas dúvidas que vá surgindo com o desenvolvimento dos jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados obtidos nesta atividade observamos que as atividades lúdicas, dentro de um contexto educacional, se torna um instrumento muito eficaz promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico dos alunos. Os jogos representam para os alunos uma novidade relacionada ao processo de aprendizagem. As atividades lúdicas não apenas levam ao desenvolvimento de competências e habilidades e desenvolvem, também, motivação durante as aulas de química e, no entanto o lúdico é desenvolvedor de várias dimensões do aluno. O aluno passa a armazenar as informações de modo ativo e significativo. A utilização dessa atividade didática, quando bem aplicada, em especial, os jogos digitais, traz a inserção das tecnologias de informação e científica. Ao assumir que estes tipos de atividades práticas venham promover uma sequência de ensino/aprendizagem devemos refletir e aplicar uma articulação entre teoria e prática, e cabe aos docentes proporcionar aos alunos a aquisição de elementos de compreensão e/ou manuseio desses aparatos. Objetiva desafiar o aluno a relacionar informações e estimular a proliferação e sistematização de ideias que sejam conjugadas, promovendo assim uma aprendizagem significativa. Neste estudo, também apresentamos uma temática de jogos educacionais no ensino de química como pouco inserida, principalmente os jogos digitais. Algumas limitações de uso de jogos digitais no processo de ensino aprendizagem podem ser observadas, como as escolas não apresentam estrutura física suficiente para suportar o uso desses jogos; apresentam dificuldade em encontrar jogos que tenham como referência tópicos que fazem parte de programas curriculares; alguns jogos exigem conhecimentos prévios e pressupostos distintos, dificultando a utilização em sala de aula; resistência de alguns professores ao uso de jogos digitais, visto que a ação de jogar ainda é vista pela comunidade como uma atividade pouco séria. No entanto, é necessário que os professores preparem os conteúdos a serem abordados nas atividades, analisar, ou tentar, visualizar quais são as dificuldades dos alunos em sala de aula e assim encontrar meios que possam resolver tais erros que venham a surgir durante a aplicação dessas atividades.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE , C.; SABBATINI, M. A contribuição dos jogos digitais nos processos de aprendizagem. **5º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO - 1º COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIA**, 13-15 de 2013. Recife-PE, 2013. p.01-18.

AMARAL, C.H. *et. Al.* Quimericka: Introduzindo clássicos da literatura brasileira por meio de aprendizagem tangencial. **Tecnologia em Jogos Digitais**. SBC – ProceedingsofSBGames FATEC Americana. 2013.

ARAÚJO, V. N. S.; GAMELEIRA, S. T.; BIZERRA, M. C. Jogos online como ferramenta de ensino-aprendizagem em química orgânica: comprando compostos orgânicos no supermercado. **XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (XVIII ENEQ)**, 25-28 de junho. Florianópolis – SC. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BREUER, J.; BENTE, G. Why so serious? On the Relation of Serious Games and Learning. **JOURNAL FOR COMPUTER GAME CULTURE**. 2010; 4 (1), p. 7-24.

CASTRO, B. J. et al. As TIC e o lúdico no ensino de química: potencialidades de um jogo educacional virtual. **3º Congresso internacional de educação - Educação: saberes para o século XXI**, Ponta Grossa, junho de 2011.

CASTRO, B. J.; COSTA, P. C. F. **Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de química no ensino fundamental segundo o contexto da aprendizagem significativa**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v6n2/v6n2a02.pdf>>. Acesso em: 26/04/2011.

FERREIRA, G. R. A. M.; PEREIRA, S. L. P. O. Jogos digitais no ensino formal das escolas da rede pública: possibilidades e interações. **SIMSOCIAL- SIMPÓSIO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS E SOCIABILIDADE**, 10 e 11 out. 2013. Salvador- BA, 2013.

HAX, F.; FILHO, R. F.; RIBEIRO, L. O. Uso de games de simulação de agricultura no ensino técnico agrícola. **XI SEMINÁRIO SJEEC - JOGOS ELETRÔNICOS - EDUCAÇÃO- COMUNICAÇÃO**, 1 à 2 JUNHO 2015. p. 135-144.

JONES, B. F. **TEXT LEARNING STRATEGY INSTRUCTION: GUIDELINES FROM THEORY AND PRACTICE**. IN Weinstein, C, E.; Goetz, E, T.; Alexander, P, A. (Orgs.), **LEARNING AND STUDY STRATEGIES: ISSUES IN ASSESSMENT, INSTRUCTION, AND EVALUATION**. NOVA YORK: ACADEMIC PRESS, 1988.

JOLY, M, C, R, A. ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA ETAPA INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL. **ESTUDOS DE PSICOLOGIA**, CAMPINAS. V.23, N.3, P. 271-278, 2006.

LEITE , B. S. Aprendizagem tangencial no processo de ensino aprendizagem de conceitos científicos: um estudo de caso. **CINTED - UFRGS - NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**, Recife -PE, v. 14, DEZEMBRO 2016. p. 01- 10.

LIMA, E. C. et al. **USO DE JOGOS LÚDICOS COMO AUXÍLIO PARA O ENSINO DE QUÍMICA**. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/educacao/ed_foco_Jogos%20ludicos%20ensino%20quimica.pdf>. Acesso em: 13/04/2019.

LIMA, R. P. O.; MOITA, F. M. G. S. C. **A TECNOLOGIA E O ENSINO DE QUÍMICA**. Campina grande -PB, 2011. p. 131-153. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-06.pdf>>. Acesso em: 13/05/2019.

LUCCHESI, F.; RIBEIRO , B. Conceituação de jogos digitais. **FEEC / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. CIDADE UNIVERSITÁRIA ZEFERINO VAZ**, 2013. Campinas - SP. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf>>. Acesso em: 19/04/2017.

LUCEMA, G. ; AZEVEDO , M. S. Quizmica: um jogo virtual auxiliando o ensino de química.**TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO**, 2012. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>>. Acesso em: 23/05/2019.

MORAIS, A.M.; RODRIGES, H.F.; MACHADO, L.S.; VALENÇA, A.M.G. **PLANNING SERIOUS GAMES: ADAPTING APPROCHES FOR DEVELOPMENT**. *Lecture Notes in Computer Science*, v. 6249, p. 385-394. Springer. ISSN: 0302-9743,2010.

MORAIS, M. M.; VALENTE, M. O. PENSAR SOBRE O PENSAR: ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS PARA RECUPERAÇÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DA LEITURA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA. **REVISTA DE EDUCAÇÃO**. V. 2, N. 1, P. 35-56, 1991.

NASCIMENTO , E. F. A.; PORTO , M. D. O jogo didático na perspectiva de vygotsky e a inclusão do aluno no processo de ensino e aprendizagem de química. **III CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG**, 19 á 21 de outubro de 2016. Pirenópolis - GO, 2016.

OLIVEIRA, A. M.; ARAUJO, R. C.; BERNARDES , A. C. A importância do jogo, do brinquedo e das brincadeiras na educação infantil. **XV ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E XI ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS GRADUAÇÃO - Universidade do Vale do Paraíba**, 2007.p. 01-04.

OLIVEIRA, J. S.; SOARES; M. H. F. B.; VAZ, W. F. Banco químico: um jogo de tabuleiro, cartas, dados, compras e vendas para o ensino do conceito de soluções. **Química Nova na Escola**. – São Paulo-SP, BR. Vol. 37, N° 4, p. 285-293, NOVEMBRO. 2015.

PARUSSOLO , A. P.; LOMBARDE , W.; BARON, A. M. Galinho do tempo: um jogo didático para auxiliar o ensino - aprendizagem do conteúdo equilíbrio químico no ensino médio. **EXPERIÊNCIAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS**, v. 10, p. 141-146. 2015.

PEDROSO, C. V. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - (EDUCERE) III ENCONTRO SUBBRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, PUCPR, 2009. p.3183-3190.

RIBEIRO , R. J. et al. Teorias de aprendizagem em jogos digitais educacionais: um panorama brasileiro. **CINTED - UFRGS- NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**, v. 13, p. 01-10. JULHO, 2015.

SOARES , M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. **REDEQUIM - REVISTA DEBATES EM ENSINO DE QUÍMICA**, v. 02, p. 05 - 13, OUTUBRO 2016.

SILVA, J. R. T.; NIPO, D. T. Jogos Digitais e Aprendizagem: A Química Através do Batalha Qumicard. **Jogos no ensino de química**. Capítulo 3, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **PENSAMENTO E LINGUAGEM**. 4ª ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2008.

VALENTE, M, O.; Salema, M, H.; Moraes, M, M.; Cruz, M, N. A METACOGNIÇÃO. **REVISTA DE EDUCAÇÃO**. V. 1, N. 3, P. 47-51, 1989.

ZANON , D. A. V.; GUERREIRO , M. A. S.; OLIVEIRA , C. Jogo didático ludo químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projetos, produção, aplicação e avaliação. **CIÊNCIA E COGNIÇÃO**, Araraquara - SP, v. 13, p. 72-81, Março. 2008.

VIABILIDADE DO TRANSPORTE DE FUNCIONÁRIOS POR MEIO DE CONDUÇÃO OU TRANSPORTE COLETIVO URBANO

Alves Demétrio, William²⁰

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal demonstrar o custo-benefício do transporte de funcionários de uma empresa o qual teve sua sede mudada da cidade de belo horizonte para lagoa santa. Serão apresentados às análises através dos dados coletados na empresa é será feito um levantamento do valor que a empresa irá custear com auxílio-transporte, manutenção do onibus e combustível gasto para transportar nos trajetos de ida e volta. De maneira que será levado em consideração alguns trabalhadores que não faram jus ao auxílio-transporte devido sua remuneração ser alta e o desconto de 6% ser mais alto que o auxílio-transporte percebido. Dessa forma, os funcionários que utilizarão essa condução, não farão jus ao auxílio do local da saída do onibus até sua nova sede e no retorno para que a empresa alcance seu melhor custo-benefício.

PALAVRAS-CHAVE: auxílio-transporte.custos.logística.empresa.

INTRODUÇÃO

A palavra logística corresponde segundo o dicionário, organização, gerenciamento, gestão dos detalhes e pormenores de quaisquer atividades: a logística de um projeto, de um filme, de uma campanha política. Atualmente as empresas de grande porte no Braisl vêm se discutindo cada vez mais em se ter benefícios de uma boa logística de transporte de funcionarios, pois se tratando de custos envolvidos no processo, um melhor gerenciamento dessas despesas faz com a empresa tenha um menor gasto com seu quadro de funcionario.

Com o cenário de crescimento da economia no país, a maioria das empresas vem se preocupando cada vez mais com seus gastos extra, devido à falta de planejamento da logística dentro de suas organizações, um gerenciamento de qualidade em seus gastos, faz com que se tenha um custo-benefícios para seu crescimento diante ao mercado competitivo. Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa foi verificar o processo de gerenciamento dos custos relacionado à logística de transporte de funcionários, pesquisar sua importância em relação à competitividade no mercado de transporte coletivo urbano, de forma a responder a seguinte questão: Qual menor custo-benefício da logística de transporte de passageiros da empresa, transporte público urbano ou transporte fornecido pela empresa?

²⁰ Aluno do Curso de Pós-Graduação em Logística pela Faculdade Souza

Para atingir esse objetivo, será realizado um estudo com dados fornecidos pela empresa, onde a mesma descreve-se seu processo de gerenciamento dos custos logísticos de transporte de funcionários presente no mercado. A empresa teve sua sede transferida da cidade de Belo Horizonte para Lagoa Santa, onde se tem um percurso médio de vinte e nove km, percebe-se que ao utilizar um gerenciamento eficaz de seus custos, a empresa pode ter um menor gasto com seus funcionários.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A logística está presente em qualquer processo de desenvolvimento das empresas, quando se planeja um processo, controla, maximiza lucros, reduz custos e se cria um desenvolvimento eficaz, a logística está inteiramente integrada à administração que permite a realização de um trabalho eficiente com total segurança.

Logística é o processo de planejamento, implementação, controle do fluxo e armazenagem eficiente de matérias-primas, estoque em processo, produto acabado e informações relacionadas, desde o ponto de origem até o ponto de consumo, com objetivo de atender aos requisitos do cliente, em uma mesma organização. Em um contexto industrial a arte e ciência de administração e engenharia para obter, produzir e distribuir materiais fabricados ou industrializados a um local específico e em quantidades específicas. Em um sentido militar também pode envolver o movimento de pessoal/recursos. (MOURA, 2004).

De acordo com o Dicionário Aurélio, o termo 'logística' vem do francês:

'Logistique' tem como uma de suas definições a parte da arte da guerra que trata do planejamento e da realização de projeto de desenvolvimento, obtenção, armazenamento, transporte, distribuição, reparação, manutenção e evacuação de material para fins operativos ou administrativos (FERREIRA, 1986).

A logística é um conceito que permite a realização das metas definidas pela empresa e, sem ela, não há como concretizar essas metas de forma adequada, segundo Novaes (2007).

A logística é desenvolvida por três atividades: transportar, distribuir e armazenar, a soma das três atividades com uma grande gestão integrada forma o conjunto denominado logística, se não houver uma administração totalmente integrada pode acontecer uma ruptura e desencontro de informações que ocasiona em problemas e custos altos na realização da operação.

Conforme Colla (2006), diz que a origem da logística vem do militar, desenvolvida para colocar os recursos certos, no local, na hora certa com objetivo de vencer as batalhas.

A logística é uma ferramenta que auxilia na redução de custos operacionais e maximizam os lucros organizacionais de uma empresa, assim a logística gerencia seus processos para que toda a cadeia possa fluir de modo positivo. Pois, as empresas buscam alcançar a eficiência, e o baixo custo.

Tratando do contexto histórico a logística foi desenvolvida nas forças armadas, é a parte da arte da guerra que trata do planejamento e da realização de projeto e desenvolvimento, obtenção, armazenamento, transporte, distribuição, reparação, manutenção e evacuação de material obtendo-se em curto prazo, na hora certa, no local certo, destinado a ajudar o desempenho de qualquer função militar.

O grande desafio da logística integrada é agregar valor por meio de um nível de serviço de excelência, mas ao menor custo total possível, como condição de melhorar o resultado econômico e continuidade da organização, segundo Faria e Costa (2007).

A Logística Reserva é uma nova área da logística empresarial que tem como preocupação o equacionamento da multiplicidade de aspectos do retorno do ciclo produtivo dos diversos tipos de bens industriais, dos materiais constituintes dos mesmos e dos resíduos industriais, por meio da reutilização controlada do bem e de seus componentes ou da reciclagem dos materiais constituintes, dando origem a matérias-primas secundárias que se reintegrarão ao processo produtivo. (LEITE, 2000).

Caixeta-Filho e Martins (2007) relatam que a logística Reserva ganhou uma aceitação grande nas empresas, pois dentro dela pode-se discutir a importância dos transportes.

Já Itani (1995), destaca o setor de transporte ocupa uma posição importante no processo de globalização.

Confore destaca Caxito (2011), os transportes são classificados de acordo com a modalidade, terrestre, aquaviário e aéreo.

Na visão de Fair e Williams (1959), os transportes fazem uma importante função social, que permitem a mobilidade das pessoas, estimulando a disseminação de informações, além do mais, inter-relacionando-se com distribuição dos recursos, topografia e desenvolvimento do comércio.

O processo de integração das informações entre os setores de transporte, estoque, armazenamento e movimentação tem sido considerado um fator estratégico importante na promoção de resultados positivos para a empresa, já que a competência logística é alcançada por meio de um alto nível de gerenciamento (VARGAS, 2005).

Segundo Faria e Costa (2007), fala que o transporte rodoviário oferece ampla cobertura, que pode ser caracterizada como flexível e versátil, sendo mais compatível com as necessidades de serviço ao cliente do que outro modo de transporte. Dessa forma define seus custos como:

Medidas monetárias dos sacrifícios financeiros com os quais uma organização, uma pessoa ou um governo, têm de arcar a fim de atingir seus objetivos, sendo considerados esses ditos objetivos, a utilização de um produto ou serviço qualquer, utilizados na obtenção de outros bens ou serviços. A Contabilidade gerencial incorpora esses e outros conceitos econômicos para fins de elaborar Relatórios de Custos de uso da Gestão Empresarial. (LOPES, 1990).

Já o custo fixo que podem ser associados ao fator tempo no transporte rodoviário segundo Faria e Costa (2007) são:

a) salário do motorista e dos ajudantes: gastos mensais com salário do motorista e dos ajudantes de veículos, incluindo salário-base e os encargos sociais;

b) manutenção: oficina própria, gastos mensais com salários de pessoal de manutenção dos veículos, incluindo benefícios e encargos sociais;

c) seguro do veículo: corresponde a um prêmio anual paga à seguradora para ressarcimento de eventuais sinistros ocorridos com o veículo.

Como disse Faria e Costa (2007), os custos variáveis do modo rodoviário são associados ao fator distância, por quilômetro percorrida, os respectivos custos variáveis são:

a) peças, acessórios e material de manutenção: são os gastos mensais com peças, acessórios e material de manutenção, rateados pela quilometragem rodada a cada mês pelo veículo;

b) combustível: são gastos efetuados com combustível para cada quilometragem percorrida pelo veículo;

c) óleo lubrificante: é um gasto correspondente à lubrificação e é composto de dois segmentos principais: a lubrificação interna do motor e o sistema de transmissão de veículo;

d) pneus: são os gastos referentes à rodagem dos pneus utilizados no veículo, incluindo a sua compra, substituição de câmaras, protetores e reformas do pneu (recauchutagens e ou recapagens).

Conforme se percebe esses são os custos variáveis correspondentes ao transporte rodoviário, o qual maioria deles são fatores de extrema importância pelo fato deles oferecerem a locomoção, a segurança e a responsabilidade pelo serviço.

Segundo Faria e Costa (2007), leva-se em conta que a classificação supracitada entre custos fixos e variáveis depende tanto da operação da empresa quanto da ocorrência do fato gerador. Como exemplo, se o motorista tiver um rendimento mensal, o custo será fixo, se esse profissional for remunerado por quilometragem, o custo será variável, deste modo pode dizer que um veículo parado gera custo de tempo (custo fixo) e, quando em movimento, gera um custo de tempo e custo de distância (custos fixos e custos variáveis).

Segundo Ballou (2001), escolher as estratégias para este fim representa vantagens para as empresas que as priorizam no mercado cada vez mais competitivo, afirma que:

O planejamento logístico tem por objetivo desenvolver estratégias que possam resolver os problemas de quatro áreas de destaque em empresas de transporte que são: i) o nível de serviços oferecido aos clientes; ii) localização das instalações de centros de distribuição; iii) decisões de níveis de estoque e; iv) decisões de transportes que devem ser utilizados no desenvolvimento de todo o processo.

DESENVOLVIMENTO

Baseado em dados fornecidos pela empresa, a condução é feita pelo ônibus marca VW, com capacidade para 46 passageiros, possui ar condicionado, conforme mostra a figura 1.



Figura 1 – Ônibus VW - VIAMIDI 17230 **Fonte:** Fornecido pela Empresa

A figura 2 mostra a quantidade de quilômetros que é gasto para transportar os funcionários quando está indo trabalhar. Já a figura 3 demonstra os quilômetros percorridos no retorno dos trabalhadores.



Figura 2 – Hodômetro do Onibus com Saída para Lagoa Santa.

Fonte: Fornecido pela Empresa



Figura 3 – Hodômetro do Onibus com Retorno de Lagoa Santa.

Fonte: Fornecido pela Empresa

Como pode ser visualizado na figura 2, o trajeto percorrido para levar seus funcionários e equivalente a 28,4 Kilometros, já o retorno percebeu que são gastos 28,3 Kilometros para transportar os trabalhadores, conforme mostra a figura 3.

Através da prestação de contas anual realizada pela empresa, pode ser feito uma média de valor por litros de diesel veicular consumido pelo onibus o qual tranporta os funcionarios, conforme mostardo na figura 4.

CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 002812633	01/02/2019	L	10000	3,40	34.000,00
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 002839998	08/03/2019	L	20000	3,38	67.600,00
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	ARD -	28/03/2019	L	5	0,00	0,00
		arredondamento					
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 002867964	17/04/2019	L	20000	3,48	69.600,00
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 002890533	23/05/2019	L	15000	3,61	54.150,00
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 2938762	01/08/2019	L	5000	3,52	17.600,00
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 002958321	02/09/2019	L	9645	3,57	34.432,85
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 002979379	01/10/2019	L	10000	3,61	36.100,00
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 001.582.255	23/10/2019	L	19625	3,88	76.145,00
CCMB 02	CCMB 02 - DIESEL AUTOMOTIVO - LS	NF - 001.605.849	23/12/2019	L	10000	3,59	35.900,00

Figura 4 – Controle de Compra de Diesel Veicular por Nota Fiscal. **Fonte:** Fornecido pela empresa

Conforme mostra a Figura 4, foi feito uma média, onde somado todos os nome valores por litro é dividido por nove, aonde se chegou a uma média de R\$ 3,56 por litros de diesel, que é comprado pela empresa.

A figura 5 mostra o consumo de diesel anual do ônibus que transpota os funcionarios da empresa, possamos perceber que o mês de fevereiro não tem consumo, devido ter sido parado para manutenção.

102 – ÔNIBUS

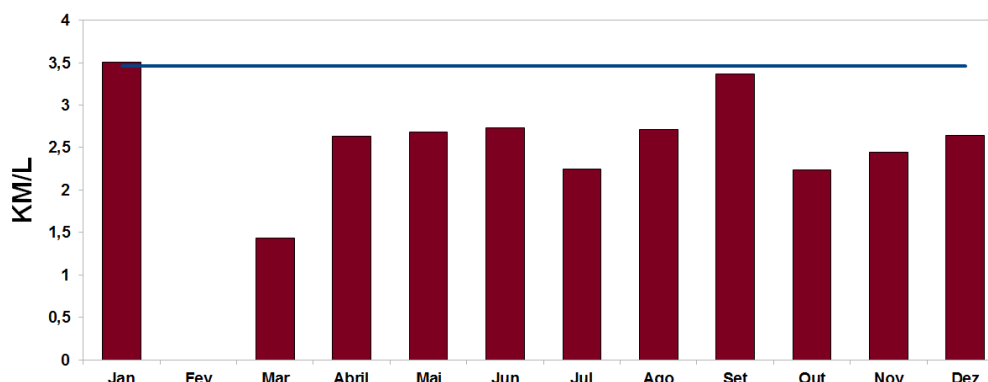


Figura 5 – Consumo Anual do Ônibus de Transporte dos Passageiros. **Fonte:** Fornecido pela Empresa.

Atraves da prestação de contas anual, foi realizada uma média de consumo do ônibus, também foi retirado o mês o qual o veicular ficou em manutenção, conforme mostrado na figura 5, onde somamos todos os consumos e dividimos por onze meses, chegou a uma média de 2,61 km por litros consumidos.

Como mostrado na figura 6, é feito um controle na manutenção de todos os veiculos da empresa, onde foi retirado apenas o custo de manutenção do ônibus utilizado pela condução dos passageiros.

NOTA (N°)	DATA DE EMISSÃO DA NF	Valor dos serviços	VEICULO	SERVIÇO REALIZADO
4710	08/03/2019	R\$ 3.712,07	ÔNIBUS 245	SUBST. FILTROS, MANGUEIRA DO HIDR, SOLENÓIDE DE ACIONAMENTO, VÁLVULA REGULADORA
4733	18/05/2019	R\$ 14.084,88	ÔNIBUS 245	TROCA BOMBA INJETORA, VALVULA INJETORA, LIMPEZA UNITARIA BICO.
4734	20/06/2019	R\$ 2.655,08	ÔNIBUS 245	SENSOR DO MÓDULO
4735	29/06/2019	R\$ 2.393,59	ÔNIBUS 245	RESERVATORIO DE EXPANSÃO
4736	13/08/2019	R\$ 5.542,75	ÔNIBUS 245	TROCA DO EVAPORADOR , TROCA FILTRO SECADOR E LIMPEZA SISTEMA DE ARREFECIMENTO.
4737	20/08/2019	R\$ 4.428,46	ÔNIBUS 245	BATERIAS
4743	18/10/2019	R\$ 3.764,56	ÔNIBUS 245	SUBST. DO TANQUE DE COMBUST.
4748	15/11/2019	R\$ 3.019,50	ÔNIBUS 245	SUBST. CILINDRO DE BASIC. FILTROS E VALVULA DE PRESSÃO
4749	15/11/2019	R\$ 6.699,71	ÔNIBUS 245	TROCA DE PNEUS
TOTAL		R\$ 46.300,60		

Figura 6 – Custos de Manutenção do Ônibus.

Fonte: Dados Fornecidos pela Empresa.

Como pode ser visualizado na figura 7, possui um controle de passageiros na entrada do ônibus, para nenhuma pessoa que utilizar do ônibus, faça jus ao auxilio-transporte desse trajeto.

conforme mostrado na figura 8, sabe se ainda que todos que farão jus ao auxílio-transporte já tem o desconto de 6%, uma vez que já fazia jus antes da mudança, dessa forma não será calculado o valor de desconto uma vez que eles já têm mesmo não pegando a condução, apenas aumentou mais essa condução.

RESULTADOS

Baseado nos desenvolvimentos deste artigo chegou ao seguinte resultado, podemos calcular as despesas que a empresa terá e as receitas, devido aos gastos com manutenção, combustível e valor gasto com auxílio-transporte mensalmente.

Conforme tabela 1, foi calculado o gasto mensal com combustível do ônibus, levando em consideração a distância.

Tabela 1: Gasto com Combustível por Mês

Km/dia	Km/Litros	Valor do litro de Diesel	Dias Úteis no Mês	Valor Total Gasto no Mês
56,7	2,61	3,56	22	1701,48

Já na tabela 2, foi feito um cálculo de média para se basear o gasto mensal com a manutenção do ônibus, sabendo que foi retirado dos últimos doze meses.

Tabela 2: Média de Gastos com Manutenção por Mês

Anual	Meses	Valor Gasto por Mês
46.300,60	12	3.858,38

Sabendo que o mês possui vinte e dois dias úteis, calculamos o valor gasto com auxílio-transporte aos passageiros do ônibus, que faria jus ao auxílio-transporte, caso não utilizasse a condução, conforme tabela 3, **Tabela 3:** Gastos por mês com Auxílio-Transporte aos Passageiros

Média de Passageiros/Dia	Valor do Auxílio por Pessoas de ida e volta	Dias Úteis no Mês	Valor Gasto por Mês
12	14,60	22	3.854,40

O gráfico 1, mostra a relação entre despesas e receita que a empresa terá colocando o ônibus para transportar os passageiros.

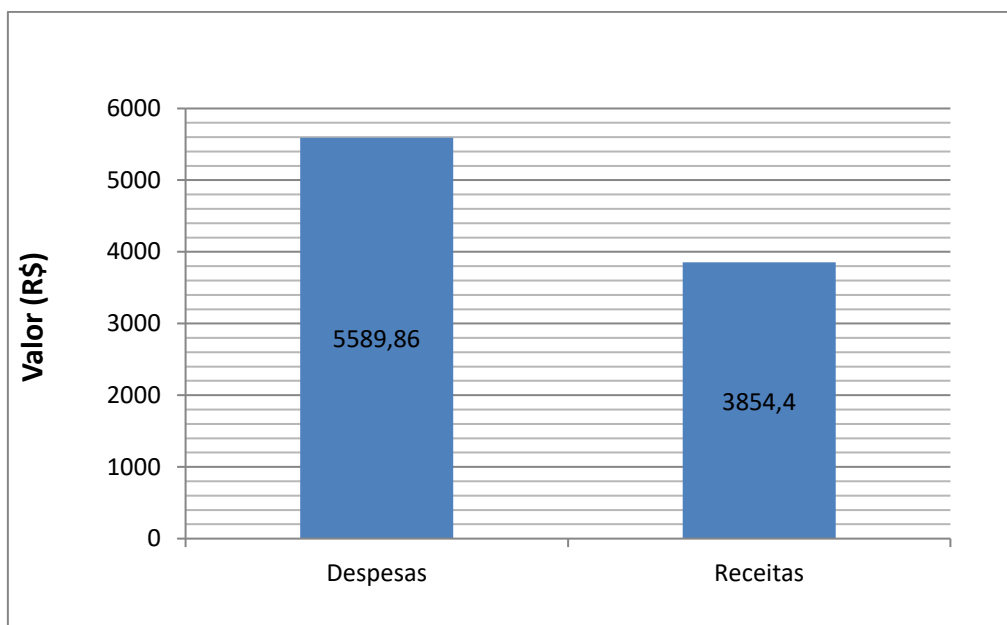


Gráfico 1: Valores Gastos Despesas x Receitas

Como mostra o gráfico 2, respresenta a maneira mais ideal para que a empresa não tenha um custo maior do que pagar a condução de ônibus coletivo.

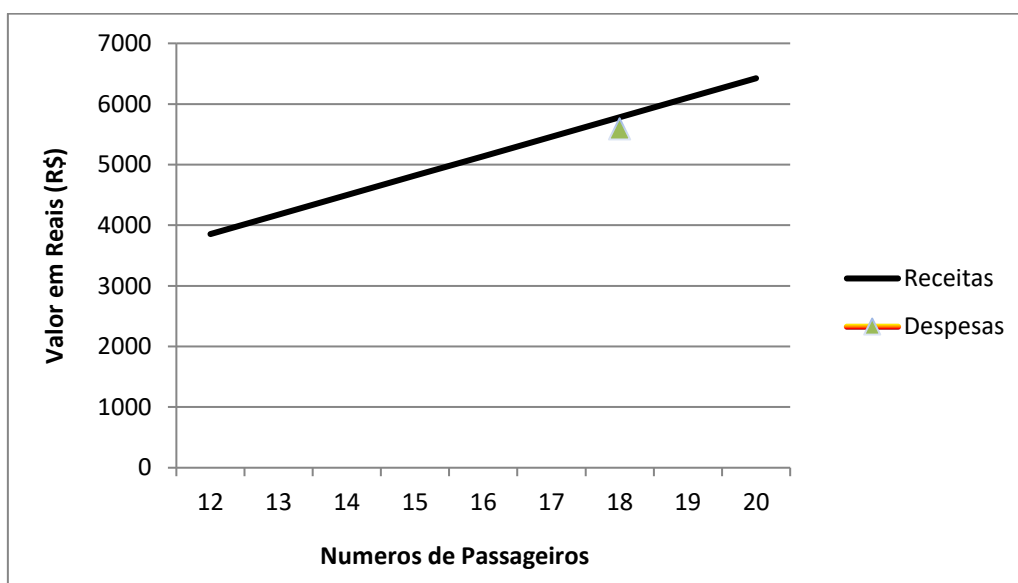


Gráfico 2: Valores Gastos Despesas x Receitas Ideal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi fazer um levantamento do transporte de passageiros da cidade de belo horizonte para lagoa santa e vise versa, onde a empresa disponibilizou um ônibus para fazer o transporte de seus funcionarios, o qual esté estudo mostaria custo-beneficio gasto pelo ônibus e o transporte publico.

Dentro das possibilidades presentes nos resultados deste artigo, pode concluir que a empresa sitada está pagando um valor de R\$ 1735,46 a mais, que se tivesse pagando o auxilio-transporte para cada funcionario

que utiliza o ônibus fornecido pela empresa, este funcionário o qual faz jus ao auxílio, no artigo não foi levado em consideração o salário do motorista, pois o mesmo pertence à empresa e estão relacionados aqueles que fazem jus ao auxílio.

Para melhoras futuras como mostrado no gráfico 2, a partir de dezoito funcionários utilizando a condução, passa ser algo atrativo a empresa e é interessante que se faça com que seus funcionários utilize o meio disponibilizado, uma vez que a empresa a dispõe do mesmo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 5462: Confiabilidade e Manutenibilidade**. Rio de Janeiro. ABNT, 1994.

BALLOU, R. H. **Gerenciamento da cadeia de suprimentos: planejamento, organização e logística empresarial**. 4. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

CAIXETA FILHO V. J.; MARTINS S. R, **Gestão Logística do Transporte de Cargas**. São Paulo: Atlas S.A, 2007.

CAXITO, F. **Logística: Um enfoque prático**. São Paulo: Saraiva, 2011

COLLA, J. E. **Breve relato sobre o estudo da logística**. Administradores, São Paulo, 3 nov. 2006^a. Disponível: http://www.administradores.com.br/membros.jsp?pagina=menbrosespaco_sabert_ocorpo&idColuna=2882&isColunista=12007 Acesso em: 10 de Março de 2012

FAIR, M. L; WILLIAMS JR. E. W. **Economics of transportation**. New York: Harper & Brother Publishers, 1959, p.684

FARIA C. A; COSTA G. F. M. **Gestão de Custos Logísticos**. São Paulo: Atlas, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ITANI, A. F. **Transportes, globalização e as questões da qualidade e produtividade**. Revista dos Transportes Públicos, São Paulo: Associação Nacional dos Transportes Públicos, v.8, nº4. 1995.

LEITE, P. R. **Canais de distribuição reversos**. Revista Tecnológica, p.60, dez. 2000.

LOCKLIN, D. P. **Economics of transportation**. Homewood: Richard D. Irwin, 1954, p.915.

LOPES DE SÁ, A. **Dicionário de Contabilidade**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MOURA A. R, **Dicionário de Logística**. São Paulo: IMAN, 2004.]

NOVAES, A. G. **Logística e gerenciamento da cadeia de distribuição: estratégia, operação e avaliação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

VARGAS, R. **Análise dos custos de transporte de produtos da distribuidora Polina e cia Ltda para atender os clientes da cidade de Guaíra. 2005**. Monografia (Curso de Administração com Habilitação em Logística e Transportes) - Faculdade Assis Gurgacz. Cascavel.