

n. 8 2019

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital



Periodicidade - Mensal



INDICE

Editorial.....	03
A Relevância da Gestão Participativa no Ambiente Escolar. Corrêa, José de Nazaré Ferreira. Págs. 04 - 16.....	04
A Contemporaneidade da Obra de Nietzsche no Contexto Cultural Político Ocidental. Jesus, Maria do Carmo Pereira de. Págs. 17 - 28.....	17
Atendimento Educacional especializado – AEE e as Tecnologias Assistivas. Mendonça, Maria Izabel Lopes de. Págs. 29 - 36.....	29
As contribuições da Ludicidade para a Aprendizagem na Educação Infantil. Monteiro, Maria Liliane. Págs. 37 - 51.....	37
Novas Perspectivas para o Ensino de História. Marcelo, Maria Luiza de Oliveira. Págs. 52 - 67.....	52
Botânica. Silva, Marlene Brito da. Págs. 68 - 80.....	68
Educação Especial; A Importância de Intervenções e Estímulo Precoce na Educação Infantil. Ferreira, Meiriane Gonçalves. Págs. 81 - 93.....	81
Autismo e a Prática do AEE: Contribuições ao Desenvolvimento. Ferreira, Michelly Adriana Monteiro dos Santos. 94 - 107.....	94
As Significações da Atuação dos Profissionais de Psicologia na Avaliação Psicológica no Trânsito. Viana, Naira Ane de Albuquerque. Págs. 108 - 117.....	108
A Comunicação Alternativa Aumentativa como Método de Ensino. Benevides, Neoci. Págs. 118 - 126.....	126



EDITORIAL

OS CURSOS EAD E O MITO DA FACILIDADE PROPORCIONADA PELO DISTANCIAMENTO ESPAÇO TEMPORAL.

É incontestável que com o advento do aumento da oferta de cursos à distância houve a propagação da ideia de maior facilidade e comodidade. Pelo fato de haver um distanciamento espaço temporal tanto dos espaços físicos das instituições representado por seus diversos ambientes: secretarias, bibliotecas, laboratórios..., quanto do professor, criou-se o mito de uma menor qualidade causada por essa impessoalidade. Esse mito da falta de qualidade causado pelo distanciamento espaço temporal e impessoalidade tem sido facilmente contestado e derrubado por pesquisadores de mídias que atestam ser justamente o contrário. Castells, Sociólogo Espanhol, em seu livro *Sociedade em Rede*, diz que a Educação à distância exige do professor/tutor muito mais alteridade para lidar com os alunos. De acordo com o autor, na EAD, é imprescindível a utilização de uma linguagem e consequentemente de uma abordagem respeitosa, que não seja pejorativa, que acolha os alunos mais jovens que já nasceram na Era Digital e também os que estão caminhando e rompendo as barreiras provocadas pela falta de intimidade com a mesma. Para o aluno EAD, também não há facilidade, ao contrário, o distanciamento espaço temporal exige maior disciplina em relação à organização de seu tempo para que consiga cumprir com as metas em relação às diversas leituras e atividades contidas no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). O aluno EAD precisa ler mais, pesquisar mais, ser autodidata, o que lhe concede a conquista da autonomia em relação à busca pelo conhecimento, tão necessária e exigida pelo mercado atual em relação à formação de pesquisadores. Diante de todos esses argumentos reais, o mito da facilidade e da comodidade é facilmente refutado uma vez que para o estudo à distância, muitas das vezes, é necessário romper com o cansaço, com as dificuldades em lidar com a internet, tecnologias e as próprias limitações. Na EAD, a formação é tão ou mais exigente do que a presencial, exige responsabilidade pela conquista, visto que o mérito é evidente e real para ambas as partes: equipe da Instituição EAD e alunos pois é preciso romper com as barreiras provocadas pelo distanciamento espaço temporal coroadando mais ainda as relações de aprendizagem com respeito e parceria.

Marcos Alexandre de Souza
Diretor Geral

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO PARTICIPATIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

Corrêa, José de Nazaré Ferreira¹

RESUMO

A presente perquirição tem o objetivo de analisar e compreender a importância da gestão participativa, os princípios norteadores, enfatizando a relevância da gestão para o desenvolvimento das escolas públicas de nosso país. A pesquisa foi engendrada por meio de estudo bibliográfica e buscou apresentar os grandes avanços e os óbices, percebidos quanto ao processo de desenvolvimento educacional no Brasil, desde o período colonial até os dias hodiernos, assim como os caminhos eficazes da gestão escolar, compreendida durante esse período, e a relevância de promover a gestão democrática no ambiente educacional, visando a participação efetiva da comunidade estudantil nas ações realizadas pelo o ateneu. Constatou-se que a gestão aquinhoadada está inserida no cerne dos processos públicos educacionais e que a participação coletiva subsidia a escola a si desenvolver, em seus diversos seguimentos e aspectos, sejam eles culturais e políticos, contribuindo com grande eficácia, rumo a uma educação de qualidade. Dessa forma os estudos indicam que esse paradigma escolar encontra-se em evidência na sociedade contemporânea, e traz uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas para o Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Participativa. Escola Pública. Desenvolvimento Escolar.

INTRODUÇÃO

Gestão provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto e, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos genitora, genitor, germen. (CURY, 2005, p. 1).

A gestão é entendida normalmente como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários. No entanto, cabe ressaltar que a gestão também é articuladora e, capaz de liderar diferentes segmentos, porém é importante destacar que para ter a gestão escolar democrática deve se propiciar um clima de abertura e respeito para que todos possam refletir e

¹ Graduado em Letras pelo Centro Universitário Uninorte e em Pedagogia, Professor da Rede Municipal e Estadual de Ensino.

contribuir para uma gestão democrática e dinâmica. Assim torna-se possível a valorização dos profissionais e favorece a relação escola/comunidade.

A organização da gestão escolar possui variadas concepções sobre a organização escolar e a educação, relacionando a sociedade e a formação dos educandos. São três as concepções mais representativas de gestão: a concepção tecnicista, a autogestionária e a democrático-participativa.

Podemos dizer que gestão é a atividade na qual são concretizados os procedimentos para atingir determinados escopos da organização, envolvendo e interagindo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. A direção é um atributo da gestão, pela qual é afunilado o trabalho coletivo das pessoas que trabalham grupalmente, orientadas e integradas aos objetivos a serem alcançado dentro do ambiente ao qual desempenham o seu ofício. A direção em ação toma as decisões na organização, e coopta os trabalhos para serem trabalhados da melhor maneira possível em determinado setor social.

Permitir que a sociedade exerça seu direito a informes e à participação deve fazer parte das metas d' um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Democratizar a gestão da educação requer, essencialmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais onde a comunidade precisa estar a par, dessas situações pertinentes ao processo educacional. Esta presença da sociedade materializa-se através da incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, estudantes, funcionários, docentes, etc).

A gestão é um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento integral de uma instituição, e suas eficácias, sejam elas positivas ou negativas, podem trazer o êxito e o insucesso de qualquer organização. A consolidação d' uma gestão escolar de cunho democrático-participativo requer habilidades cognitivas e afetivas, entretanto precisa estar respaldada na internalização de valores, hábitos e conhecimentos daqueles que participam do processo escolar. Com isso, a comunidade estudantil deve adaptar-se aos novos paradigmas administrativos e pedagógicos, já que se encontram pautados na Constituição Federal de 1988, assegurando as bases democráticas no interior do ateneu, respaldadas com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, que garante a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino em vigor no país. Dessa maneira, entende-se que a gestão escolar participativa é concebida como um paradigma escolar em que a atuação dos atores envolvidos na tomada de decisão é feita num mesmo seguimento ou plano, em que um não se sobrepõe ao outro, e todos aquinhoam os mesmos informes no ambiente educacional.

Gestão na educação está calcada nos princípios da sabedoria de viver junto, respeitando as diferenças, comprometida com a

construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (FERREIRA, 1998,p.17).

A administração participativa nas escolas públicas é, então, percebida como sendo um meio eficaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais na democratização da gestão escolar. Desse modo, o foco do ateneu é no discente e a probabilidade de autonomia e êxito da escola são aumentadas aprazivelmente.

Na atualidade, muito se comenta a respeito da Gestão Escolar, porque é através dela que todos os seguimentos da escola convergem. Ela tem a função de unir, direcionar e tornar coerente as ações que o ateneu planeja no cotidiano. Pensar a gestão escolar é lutar contra mecanismos neoliberais que permeiam os meios de comunicação social para superar o individualismo e formar no interior da escola uma cultura de participação. Nesse sentido, torna-se necessário compreender os conceitos e as concepções de Gestão Escolar e de participação como forma de incluir os sujeitos que dela fazem parte, e apontando os óbices da escola diante da atividade da gestão e da participação, efetivar um processo participativo escolar. O exercício de pensar a participação e a Gestão Escolar remete os sujeitos da escola no seu envolvimento na prática educativa que inclui todo o ateneu. A Gestão Escolar tem a função de integrar os setores da escola e da comunidade como um todo. Partindo desse pressuposto, todos terão vez e voz para contribuir com sua opinião, sugestões e críticas para a melhoria do processo de ensinar e de aprender no ambiente escolar.

ACEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

O termo Gestão Escolar caracteriza o planejamento do trabalho escolar e racionalização do uso dos recursos, sejam materiais, humanos, financeiros, intelectuais; dirigir e controlar os serviços necessários à educação em seus aspectos preponderantes, bem como cooptar e controlar o trabalho das pessoas dentro de determinado ambiente ou setor social. Para as instituições escolares, atribui-se o termo organização institucional pela maior abrangência, entendendo-se que as instituições escolares possuem fortes características interativas que as diferencia de empresas convencionais.

Organizar é bem-dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, afim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral (Libâneo, et al 2001, p. 77).

A organização geral da escola é canalizada pelo trabalho conjunto de todas os indivíduos integrados aos escopos da educação em relação à sociedade e à formação dos discentes. A direção organiza os trabalhos para que sejam executados da melhor forma possível, avaliados e modificados pelas

próprias pessoas para corresponder aos propósitos necessitados da direção. Dessa forma entende-se que a gestão escolar participativa é concebida como um paradigma escolar em que a atuação dos atores envolvidos na tomada de decisão é feita num mesmo patamar, em que um não se sobrepõe ao outro, e todos compartilham as mesmas notícias ou informações dentro do estabelecimento de ensino.

Para que essas transformações se efetivem no cerne do ateneu, é necessário que a qualidade do ensino oferecida na rede pública torne-se um dos grandes desafios da gestão de governantes da era hodierna, já que segundo Melo e Ribeiro (2003) a administração participativa tem ênfase especial na visão moderna da gestão de qualidade, procurando uma ruptura com a rigidez das barreiras entre os diversos níveis de administração, buscando proporcionar uma melhoria da qualidade de vida no trabalho. Sobre o assunto Melo e Ribeiro (2003) destacam o princípio da gestão participativa como impulsionador da liberdade de expressão e pensamento, estimulando a criatividade na formulação de ideias, sem se sentir ameaçada pelas forças opressoras no ambiente educacional.

Entende-se a liberdade de expressão como a matriz para o exercício da cidadania, cuja democracia encontra-se pautada nos ideais de qualquer Estado ou nação. A participação coletiva nesse processo é essencial para o desenvolvimento da comunidade escolar, principalmente na promoção dos atores inseridos no contexto da escola e, em sua adjacência, o que na visão de Paro (2007, p.18) é entendido que “[...] uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus óbices, se contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos [...]”. Para Luck (2008) a participação coletiva estimula e engendra oportunidades para que seus integrantes possam sentir-se responsáveis pelo seu trabalho, assumindo de maneira efetiva sua contribuição nas transformações sociais, visando à busca de resultados eficazes para o ensino-aprendizagem. Nesse sentido Luck (2008) enfatiza a relevância d’ um trabalho educacional compartilhado, e que pode ser concretizado por meio da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos na proposta pedagógica do ateneu.

Os relatos de Santos (2008) mostram que a escola ideal não deve ser uma utopia, e sim uma realidade que pegue os princípios democráticos com qualidade e tenha as características específicas para atender tanto os anseios dos pueris, bem como dos jovens e adultos, sendo composta por materiais e equipamentos condizentes, a toda comunidade escolar.

A gestão é caracterizada como a atividade na qual são concretizados os procedimentos para atingir as metas da organização, envolvendo e interagindo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. A direção é um atributo da gestão, pela qual é afunilada o labor coletivo das pessoas que trabalham grupalmente, orientadas e integradas aos objetivos.

Podemos corroborar que a autonomia é o eixo norteador do processo democrático, visto que o ateneu se sente mais livre para tomar suas

próprias decisões e implementar suas próprias ações de forma que seus funcionários sejam representados e respeitados em paridade de direitos, dando sugestões e opinando sobre as deliberações escolares. Dessa forma a comunidade escolar trabalha em benefício de metas singelas e transformadoras, compartilhadas por todos, e entre eles encontra-se a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no recinto escolar.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO ATENEU

A estrutura organizacional e administrativa da escola é articulada por uma estrutura dinâmica eficaz de integrar todos os setores do ateneu num único exercício em conjunto. O trabalho cooperativo consiste na interrelação de todos os setores num movimento onde cada qual direciona os outros e, é por eles determinado. Todas as esferas estabelecem relações harmônica ou recíproca com todas as outras, cada qual é aberta à totalidade da estrutura escolar que integra positivamente cada esfera particular do estabelecimento de ensino. A totalidade da estrutura escolar é formada pela interrelação e interdependência de todos os setores, enquanto a especificidade constitui um momento do todo. Além da agilidade funcional da instituição de ensino, ela é dinamizada pelo espírito coletivo, através do qual todos aparecem como sujeitos do processo de construção da estrutura escolar. Uma tal organização não é prejudicada com a substituição d' um membro facilmente integrado na dinâmica global em pleno andamento no processo de aprendizagem. Segundo Paro, (2007 p. 108):

Trata-se, portanto, de adotar a instituição escolar d'uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios, e empenhadas na realização de um ensino de qualidade para todos.

A democracia no ateneu, por sua vez, relaciona-se ao emprego de mecanismos na Gestão Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, dentre outros, integrando a democracia como algo intrínseco à educação de qualidade. Quando ocorre a charla, o ateneu é democrático, pois trata de algo necessário presente nas relações cotidianas e pedagógicas no ambiente escolar. Na acepção, a escola se organiza para atingir seus escopos com base na distribuição do poder e da autoridade em seu interior. As escolas de diversos sistemas de ensino, se organizam de maneira semelhante, no formato piramidal, no topo a direção, e logo abaixo, os demais funcionários. Além disso, os ateneus contam com subsídios dos órgãos colegiados como Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, etc. Esses órgãos devem ter participação ativa no ateneu, assim como os demais funcionários. As atividades internas devem ser conduzidas na perspectiva da aceitação conjunta, que apesar de fazer parte d' uma instância hierarquizada, consiga promover a cooptação,

engendrando meios que garantam a participação democrática para todos os membros da escola.

Outra situação que devemos levar em consideração, todo o sistema organizacional do ateneu também é constituído por um conjunto de movimentos verticais de integração das diferentes esferas entre si. Nesta força de integração, o gestor não toma arbitrariamente decisões que são verticalmente impostas, mas são o resultado do amadurecimento promovido nas instâncias anteriores, partindo dos educandos, passando pelos docentes, secretaria de educação, coordenação pedagógica até chegar na instância máxima de decisão. Nesse dinamismo, as questões que chegam numa determinada esfera não lhe são estranhas e extrínsecas, mas qualificam o processo pedagógico, a partir dela e engrandecem, o todo no âmbito escolar.

Nos estabelecimentos de ensino constatamos um conjunto de docentes que são habilitados profissionalmente em trabalhar para o melhor desempenho dos discentes. Mas uma disciplina exposta isoladamente não tem o mesmo êxito em termos de função social, pois se cada educador desenvolve isoladamente o seu trabalho, não contribui para uma gestão orgânica ou eficaz, para a interdisciplinaridade e para a formação integral dos aprendizes. Nos espaços onde todos têm participação ativa, contribuindo com ideias, sugestões, e principalmente para um ensino onde todas as disciplinas se encaixam reciprocamente e der suporte para uma formação de qualidade aos estudantes.

Por isso, uma boa estrutura didática e administrativa do ensino deveria prever algum sistema de aperfeiçoamento do docente em serviço, no contexto de sua própria instituição e integrado as demais atividades da escola, Paro(2007 p. 71).

O educador, isoladamente, não se aperfeiçoa no conhecimento, e não aquinhoa o que seus amigos de equipe estão desenvolvendo com os educandos. Para isso, a formação continuada do docente deve ser feita no quadro institucional onde ele está desenvolvendo o seu ofício. O trabalho deve ser sempre cooptado pela equipe diretiva, para acertarem um acordo comum de trabalho, valores e objetivos a serem alcançados no porvir. Metas que favoreçam a todos e principalmente, os jovens estudantes da escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO REFLEXO DA POSTURA ESCOLAR

O princípio da gestão democrática está inscrito na Constituição Federal e na LDB, sendo assim, ele deve ser desenvolvido em todos os sistemas de ensino e escolas públicas do país. Ocorre, contudo, que como não houve a normatização necessária dessa forma de gestão nos sistemas de ensino, ela vem sendo desenvolvida de diversas maneiras e a partir de diferentes denominações: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão, etc. É certo que sob cada uma dessas denominações, condutas, atitudes e concepções diversas são colocados em prática. O termo aqui adotado é a gestão democrática por entendermos que este termo coloca em prática o

espírito da Lei, por destacar a forma democrática com que a gestão dos sistemas e da escola devem ser desenvolvidas.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas de autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação, Libâneo (2001, p.80).

Parece óbvio lembrar que uma gestão democrática traz, em si, a necessidade de uma postura democrática. E esta postura revela uma forma de encarar a educação e o ensino, onde o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local, juntos, estarão sintonizados para garantir a qualidade do processo educativo em prol de todos. Então, seria possível identificar os elementos que fazem parte desse processo?

Ocorreu também o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96 “também foi marcado por intensa disputa política-ideológica entre grupos que sustentavam concepções, não só diferentes entre si, mas antagônicas, em relação à sociedade, educação, escola, formação de docentes; causando controvérsias e confusões que podem ser percebidas na redação final da lei” (LINHARES; SILVA, 2003: 304-305).

Assim fica indissociável a colaboração dos setores sociais para uma maior identificação com o ateneu. Ou seja, a democratização do ensino público perpassa pela atuação dos profissionais da educação desde o projeto político até a inclusão da comunidade estudantil local na tomada de decisões e não esquecemos também dos conselhos escolares.

Aos professores, pais e discentes, cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração de seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata de concorrer, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-lo, de modo que se integre nesse processo contínuo educacional, Lück, (2006: 71).

A gestão democrática e participativa valoriza a participação na tomada de decisões, por meio da conversação e do consenso, para uma construção coletiva das metas e funcionamento escolar. Todo o ateneu busca atingir os escopos que são planejados no decorrer do ano letivo, sendo a gestão uma atividade coletiva com objetivos comuns e compartilhados pelos agentes no processo de ensino, a racionalização do trabalho nos diferentes aspectos físicos e materiais, com qualificação dos professores, planejamento e avaliação do educador através de diversas maneiras pedagógicas.

A gestão democrática é formada por diferentes ações: Formação do Conselho Escolar; Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; determinação e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; avaliação institucional da escola, docentes, dirigentes, educandos e equipe

técnica. Assim, a gestão democrática vai além do processo de tomada de decisões, ela identifica os empecilhos, acompanha e controla as ações na fiscalização e avaliação dos resultados das ações dentro do ambiente escolar. Dessa forma, com a democratização da gestão é ampliada a participação dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2001, p. 115):

Sendo assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo educadores, discentes, funcionários, pais e comunidade próxima que, se tornam co-responsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora espaço de trabalho coletivo e aprendizagem.

Vale ressaltar que perante a construção da gestão escolar democrática e participativa é que modifica o cenário do ateneu, transforma as relações e os papéis de cada sujeito para subsidiar na construção d' uma escola que prima pela participação de todos nas mais diversas atividades no decorrer do ano letivo. Cabe refletir sobre a função dos sujeitos da ação democrática e participativa para que possam assumir seu rol e atuar de forma prática para a transformação da escola e de seus participantes. Isso expressa a necessidade da organização escolar, a busca pelo total envolvimento da equipe em prol das metas comuns, demonstrando a relevância da responsabilidade conjunta e a forma de comunicação e organização do estabelecimento de ensino.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma perquirição bibliográfica. Assim, buscou-se levantar e analisar através de livros e artigos publicados sobre o tema em questão, a fim de se traçar uma perspectiva histórica do desenvolvimento da gestão escolar no Brasil e evidenciar a sua relevância da implementação, na atualidade, da gestão participativa e sua contribuição para o desenvolvimento da escola pública brasileira.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

O ateneu é o local possível de proporcionar uma educação de qualidade a todos que a buscam, é nesse lugar, onde se formam indivíduos aptos e críticos, que buscam exercer sua cidadania, com perspectivas de cumprir seu papel frente à sociedade hodierna em que reside. A tarefa pedagógica e administrativa, não é uma tarefa singela no cotidiano, requer raciocínio, observação, replanejamento, busca de novos caminhos para os lapsos e fracassos. Sendo assim, o ambiente escolar necessita de democracia, a ponto de que todos os envolvidos possam participar das tomadas de decisões de forma consciente, para isso é preciso disposição, trabalho em equipe e redistribuição de responsabilidades, o que irá promover o sucesso da instituição de ensino.

Para se engendrar um ateneu democrática é necessário ter em mente que todos os membros possuem uma responsabilidade social sobre o seu papel frente à aprendizagem e formação do educando, independente de sua posição social, deve ser construído e analisado por todos, é essa

responsabilidade de todos. E, todos devem estar intimamente ligados nesta meta, caso isso não ocorra é impossível construir uma escola democrática no cerne social. É preciso criar um espírito coletivo, engajado, participante, formando uma comunidade com objetivos definidos, obtendo-se esses critérios é possível constituir a expressão chamada democracia no ambiente escolar. Segundo Luck (2009):

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva (LÜCK, 2009, p.71).

Apesar de todos as teorias de suporte e leis vigentes no campo educacional. Temos ainda alguns fatores que têm travado os processos da ação democrática na gestão escolar. Pois conforme já mencionado, a gestão democrática está muito além da escolha dos representantes, gestores da escola. E a implantação de ações colaborativas durante os processos de gestão democrática têm sido um empecilho em algumas escolas. Segundo Mendonça (2001, p.3), as resistências de alguns docentes são também consideradas, expressando-se, em geral, pelo corporativismo, ao autoritarismo e a formação acadêmica deficiente. “Os gestores são apontados como foco de resistência pela sua compreensão equivocada do processo eleitoral, pela centralização de informes e tomadas de decisões, pelas atitudes corporativas”. A própria sociedade, beneficiária legítima da gestão democrática do ensino, é apontada pelas autoridades como sendo resistentes as iniciativas do Estado. De forma analógica, as atitudes de acomodação, desinteresse ou falta de consciência sobre a relevância dos processos democráticos que produzem focos muitas vezes intransponíveis para a aplicação de mecanismos de gestão que transformem, todo o processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional.

“A educação é algo muito sério e deve ser levado em consideração: no seu planejamento, execução e investimento”. A consciência e a prática democrática precisam ser exercidas dentro do recinto escolar, a fim de que toda a sociedade possa saber colocar em prática sua cidadania de forma consciente, intervindo na realidade cruel em que vivemos, e assim transformá-la” ROSAS (2001, p.2).

Apesar da Gestão Democrática está regulamentada, e especificada que deve ser democrática, ainda é notória a resistência a sua efetivação, e sua experimentação ainda está arraigada nos formatos de centralização dentro da escola. Ainda que hodiernamente, tenhamos avançado, há muito a se percorrer para que se obtenha uma efetiva gestão democrática nas escolas públicas com eficácia e transparência. Pois implica numa desacomodação e

envolvimento efetivo de todos nesse processo e para isso o primeiro passo é conhecer claramente os princípios e implicações das ações democráticas na educação. Compreendendo que somente com o comprometimento de todos que se desenvolve uma educação de qualidade, considerando os aspectos da complexidade da educação e a relevância da interdisciplinaridade no tocante do processo de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos educacionais, seja em qualquer modalidade de ensino.

Outro fator que é pernicioso para a gestão democrática escolar. São as estruturas físicas das escolas públicas, de forma geral estão passando pelo mesmo problema: Infiltração, prédios alugados, escassez de matérias didáticos e pedagógicos dentre outros. Escolas pouco aptas a lidar com violência e indisciplina. Muita coisa mudou em tão pouco tempo. Os valores morais anteriormente defendidos com os melhores para uma boa formação do ser humano, atualmente não se dar o mesmo crédito, não tem o mesmo efeito. O ateneu passa por um processo de transição que ele mesmo, a partir de seus atores, não está sabendo lidar com os problemas sociais que o atingem no dia a dia.

Estamos em uma crise de valores sem limites. Tudo isso têm afetado o ateneu, principalmente no que diz respeito à gestão da organização, da ordem, da disciplina e dos direitos e deveres de cada um. Isto pelo fato de nossa sociedade está doente. Todo mundo querendo se dar bem e de qualquer maneira, de um jeito que se não fizermos alguma coisa que possa reverter este tipo de concepção, pode ser que predomine a concepção que ser honesto, justo e respeitador dos limites e direitos dos outros é caretice, que vale qualquer coisa para se dar bem e que a honestidade é bobagem. A escola, diante dessas situações, não tem conseguido fazer muita coisa, porque os meios de comunicação como um dos mais arteiros e poderosos aparelhos ideológico, estão ganhando terreno e fazendo do jeito que possa fazer com que os indivíduos possam dar mais valor ao ter do ao ser, e isto é muito ruim para o processo de formação sadia dos pueris e jovens de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bom gerenciamento por meio da gestão escolar busca investir na qualidade do serviço pública prestado, onde a capacitação e participação do quadro de profissionais e discentes não sejam formadas apenas por pessoas excelentes, mas sim que estes deixem sua marca no ateneu e principalmente na sociedade hodierna duma maneira construtiva e satisfatória e que no porvir possam deixar frutos d' uma boa educação!

A democratização do ensino público tem sido debatida pelos diversos atores que compõem a educação no Brasil. Não se pode negar a existência de políticas públicas, voltadas à melhoria da qualidade das escolas brasileiras, e os investimentos públicos utilizados em programas e projetos implantados pelo governo. O ateneu constitui-se como objeto de estudo da educação, tornando-se uma ferramenta essencial para a vida do indivíduo e que viabiliza a prática da gestão democrática. Tem relevante rol no

desenvolvimento de ações aquinhoadas, onde todos os atores existentes participam das decisões, de maneira coletiva e integrada, trabalhando aspectos filosóficos, culturais, comportamentais e as relações humanas que os educandos necessitam para viver em sociedade. Entende-se que assim, estarão aptos a construir uma visão sólida e crítica da realidade educacional que o cerca, buscando alternativas coletivas para minimizar os problemas sociais que surgem a todo momento e educacionais. Para que possa ser efetivada a implementação da gestão participativa na escola pública, é fundamental a participação de todos os envolvidos no processo educativo, oportunizando com isso a gestão democrática. A organização do trabalho pedagógico nos ateneus é uma estratégia educacional para democratizar o processo ensino-aprendizagem. Para que essa prática se efetive é relevante que o gestor (a) possa implementar novas maneiras de gerenciamento, em que a comunicação e a conversação estejam inseridos na prática pedagógica do docente. Cabe ao gestor assumir a liderança deste processo com competência técnica e política no âmbito educacional. Ainda, que diante de muitos empecilhos e resistências, diversas escolas estão ampliando suas visões sobre esse processo democrático. E, embora concomitantemente, os resultados estão ganhando notoriedade, com destaque em paradigmas a seguir. Com muito a evoluir, as gestões democráticas, já se observam os anseios pela sua efetivação, através das avaliações institucionais que permitem uma reflexão dos erros e acertos durante o ano letivo.

O ateneu para se reconstruir deve ter como uma das ferramentas mais eficientes a gestão democrática. Como o próprio conceito de gestão afirma que gestão é ação, é movimento, a escola precisa sair da posição confortável de "executora" de práticas pré-determinadas e passar a pensar, a refletir suas práticas.

Portanto, para implantação d' uma gestão democrática sabemos que ela não ocorre de uma hora para outra, é preciso muita reflexão e perquirição, num movimento constante de ação-reflexão-ação. Democracia demanda respeito, solidariedade, comprometimento, responsabilidade e, principalmente, ética profissional de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (Lei9394/96)** / 9º. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 14 set. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERREIRA, Naura. **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

LINHARES, C.; SILVA, W. C. S. **Política de formação de professores: limites e possibilidades colocados pela LDB para as séries iniciais do Ensino Fundamental**. In: SOUZA, Donald Bello de, FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Série Cadernos de Gestão.

_____. Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série Cadernos de Gestão.

MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. **Competências e Habilidades: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2.ed., 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. Série: educação em ação São Paulo: Ática, 1997.

_____, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120p.

ROSA, Wanderlan Barreto da. **Estilo de gestão em conselhos municipais e seu impacto numa administração pública municipal: o caso do Conselho Municipal de Educação de Dom Pedrito - RS**. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

A CONTEMPORANEIDADE DA OBRA DE NIETZSCHE NO CONTEXTO CULTURAL E POLÍTICO OCIDENTAL

Jesus, Maria do Carmo Pereira de

RESUMO

Nietzsche foi um filósofo alemão que desenvolveu seu trabalho entre o século XVII e XIX que abordou sobre os sentimentos humanos. O presente artigo tem como objetivo analisar o trabalho de Nietzsche, filósofo alemão considerado por muitos, como o mais influente do século XX, cujas obras têm grande influência sobre a compreensão da ciência como vocação e profissão, além de como mediadoras das relações humanas e sociais; o questionamento da moralidade cristã no ocidente, as políticas da linguagem e do ensino e que possui grande impacto sobre a psicanálise e a psicologia, enquanto essas se consolidavam no fim do século XIX e início do século XX. Este trabalho justifica-se por abordar a relevância do pensamento Nietzscheano, bem como analisar as obras do filósofo na contemporaneidade, partindo de sua história e contribuições para a filosofia e para o conhecimento humano. Para tanto, na metodologia, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, cujo propósito foi coletar o maior número de dados possíveis a respeito do filósofo Nietzsche, com o intuito de compreender a contemporaneidade de suas obras. Esta pesquisa, mediante a análise, resultou em concluir que o trabalho de Nietzsche é inegavelmente contemporâneo, porque as questões que ele adereça são, a um momento, atemporais. Os duelos da expressão cultural humana, da moralidade e da secularidade das aspirações culturais em face da aparente inclinação humana ao ritual e à cerimônia e, por último, a busca pela felicidade e pela realização são questões que afligem a alma humana, e que são cada vez mais discutidas e estudadas na atualidade, questões essas, que não possuem fácil resolução, todavia foram abordadas incansavelmente pelo filósofo do século XIX, e que devem acompanhar o ser humano em inovações e melhorias incrementais ao longo dos séculos, sem que, talvez, jamais sejam resolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Nietzsche. Análise da Contemporaneidade Pós-Modernismo. Ética e Comportamento.

INTRODUÇÃO

Friedrich Wilhelm Nietzsche nasceu em Rochem, Alemanha, no ano de 1844 e morreu aos 55 anos no ano de 1900, na virada do século que ele ajudaria a formar através de seus posicionamentos e filosofia (ANDLER, 2016), tornando-se uma das mais controversas figuras extemporâneas do mesmo. Quando de seus últimos dias, Nietzsche tinha seu estado de saúde mental profundamente degradado e foi vítima de uma pneumonia enquanto ainda estava na França, o que o forçou a retornar para a Alemanha: o filósofo viveu seus últimos dias na cidade alemã de Weimar.

17

Artigo: A Contemporaneidade da Obra de Nietzsche no Contexto Cultural e Político Ocidental.

Jesus, Maria do Carmo Pereira de. Págs. 17 - 28

Após sua morte, Elisabeth Förster-Nietzsche – irmã do filósofo passou a ser curadora de suas obras editando-as para expressar opiniões contrárias àquelas defendidas pelo autor: como uma nacionalista alemã e correligionária política de Hitler a partir de 1930, a ideia do *Übermensch*, o homem para além da dualidade moral e da corrupção do tempo cunhada por Nietzsche serviu de fantoche para sustentar moral e praxeologicamente a construção de uma raça superior e de uma sociedade em que estes homens superiores pudessem triunfar (HOLLINGDALE 2015).

Intelectualmente, esta edição e muitas outras serviram de fundamentação para o antissemitismo e o nacionalismo que tomaram a Alemanha tempestuosamente no início dos anos 1930. O funeral de Elisabeth Förster-Nietzsche foi visto pelo ditador alemão em pessoa e pela alta cúpula do partido nazista em 1935 (HOLLINGDALE, 2015). Apesar de sua manipulação editorial dos trabalhos do irmão, é através do Arquivo Nietzsche, fundado pela irmã e por seu marido, Bernhard Förster, que se deu a principal estrutura de conservação e promulgação dos trabalhos do filósofo.

No fim da vida de Nietzsche e imediatamente após sua morte, o interesse público por suas obras cresceu imensamente e seus trabalhos foram discutidos nos principais fóruns europeus (ANDLER, 2016): um paradoxo curioso entre a vida e a obra de Nietzsche, que viveu em profundo isolamento e nunca vendo seu sucesso e as discussões associadas ao seu trabalho. Seus principais conceitos foram essenciais ao desenvolvimento da filosofia hodierna, da psicanálise/psicologia e da concepção de uma moralidade secular.

Este trabalho possui como objetivo principal apresentar estes conceitos e sua influência, bem como mostrar como as aspirações e ambições intelectuais de Nietzsche frutificaram e permanecem hoje tão atuais quanto foram em seu lançamento, se não mais. No prefácio de "O Anticristo" (NIETZSCHE, 2015, p.7) o autor afirma que "Somente os dias vindouros me pertencem. Alguns homens nascem póstumos." e, talvez no caso de Nietzsche isto seja particularmente verdadeiro.

A PÓS-MODERNIDADE E A CONTEMPORANEIDADE

Antes de mostrar a atualidade da obra de Nietzsche, entretanto, é importante que o tempo de referência que está posto seja compreendido. Umberto Eco (ROSSO, SPRINGER, 1983, p.2) afirma que é possível afirmar que todo período histórico foi, a um tempo, contemporâneo e sofreu suas próprias crises identitárias no tempo, tendo sido eventualmente derrubado pelas considerações próprias da geração subsequente:

Nós poderíamos dizer que toda era possui sua própria pós-modernidade, tanto quanto toda era possui sua própria forma de maneirismo (Na verdade eu pergunto se todo o pós-modernismo não é simplesmente o nome moderno de *Manierismus* como uma categoria meta-histórica). Eu creio que toda era alcança um momento de crise como aqueles descritos por Nietzsche em seu segundo volume das "Considerações Extemporâneas", sobre o

potencial de dano do estudo da História: o senso de que o passado está nos restringindo, ameaçando e chantageando.

A vanguarda histórica (mas aqui também eu consideraria vanguarda como uma categoria meta-histórica no sentido em que Renato Poggioli nos ajuda a compreender) tenta acertar suas contas com o passado. [...] A vanguarda destrói o passado, o desfigura. As *Demoiselles d'Avignon* representam um gesto típico da vanguarda; depois a vanguarda vai ainda mais longe: havendo desfigurado a imagem ela por fim a apaga, finalmente chegando ao abstrato, informal, a tela vazia, a tela rasgada, a tela queimada. A mesma coisa acontece em todas as artes.

O que é a pós-modernidade? Como funciona? Aparentemente não há consenso (VATTIMO, 1996) contudo existe a persistente ideia de que a modernidade surge como resultado do rompimento da lógica medieval e da metafísica religiosa como mediadora das relações, associada ao grandioso projeto humanista da Maioridade da Razão, do Iluminismo, da livre empresa, livre iniciativa e movimentos políticos.

A pós-modernidade é tradicionalmente vista como o período que se sucede ao esgotamento da grandiosidade dos ideais modernos: a tipificação propriamente dita da pós-modernidade é complexa porque é sempre complicado determinar quando precisamente um ciclo sócio histórico distinto de seu predecessor se inicia, encerrando o mesmo.

Segundo Weber (2013) a ética protestante (em oposição à moralidade católica, neste caso) está por trás do desenvolvimento do capitalismo no sentido em que existe um mandato divino não de obediência, mas de trabalho e em que o sucesso do homem não é apenas a graça divina, mas o que o homem cria a partir desta graça. Desta forma, o nascimento e consolidação da modernidade existem como movimentos onde o capitalismo é um grande ator e ao mesmo tempo pano de fundo (VATTIMO, 1996).

A pós-modernidade é ainda definida pelas diversas inovações tecnológicas e técnicas e a forma como as mesmas mediam os meios de produção e custeio da sociedade e também no que diz respeito à maneira como os indivíduos se percebem e interagem uns com os outros.

Há ainda o advento do que se chama de "sociedade do conhecimento" (LYOTARD, 1986): a sociedade do conhecimento refere-se ao paradigma de inversão entre as elites intelectuais e as elites financeiras e a determinação do saber e do domínio das tecnologias globais como principal recurso produtivo e como principal limitador de recursos para a produção e para a geração de prosperidade e riqueza. O domínio das tecnologias de produção não apenas oferece as nações desenvolvidas uma posição muito vantajosa no que diz respeito à economia global como também inspira considerações de ordem cultural e moral que pautam as relações dessas nações com outras menos desenvolvidas e com seus pares mais lindos.

O padrão mundial de consumo determinado como critério para o alcance da felicidade e da autorrealização em uma sociedade pós-moderna e capitalista

(MORIN, 2001) é conhecido e reafirmado paulatinamente pela publicidade e pelas mídias em que as redes sociais representam também um fenômeno tipicamente pós-moderno.

PRINCIPAIS CONCEITOS FILOSÓFICOS DE NIETZSCHE

Existe, segundo um número de críticos (MORIN, 2001; LYOTARD, 1986) um esvaziamento da pauta humana nas relações pós-modernas – uma convulsão social onde as relações se tornam triviais e as expectativas do indivíduo nos eixos morais, cívicos e políticos. As relações humanas nesse contexto tornam-se impermanentes e inconsequentes, como uma caricatura daquilo que deveriam ser mais que não podem se realizar dentro do contexto da pós-modernidade e da grande velocidade de comutação de informações, dinheiro e acesso.

No caso das sociedades ocidentais, tradicionalmente democráticas, existe ainda o vício absoluto da democracia de depender da qualidade da informação sobre os líderes de determinada comunidade para garantir um processo eleitoral adequado, vício particularmente pernicioso devido a já mencionada dificuldade de manter informações de qualidade de relações duradouras dentro de um paradigma pós-moderno.

○ AMOR FATI

Nietzsche foi um grande crítico da democracia no sentido em que afirmava que a mesma tende a levar os indivíduos à mediocridade e a uma falta generalizada de auto responsabilidade nas relações cotidianas com a polis e com seus semelhantes (NIETZSCHE, 1995). Nietzsche afirma ainda que no hiato da religiosidade como mediador entre o homem, suas principais aspirações e desejos e sua maneira de plastificar seus pensamentos morais e expectativa de futuro haveria de surgir uma nova necessidade: aquela de que o homem se lançasse a um experimento ainda não realizado. Trata-se de um amor incondicional à vida e as suas agruras e vicissitudes - um amor à vida completamente desprovido de expectativas que aceita a natureza da existência humana e de seu destino biológico e social dentro de suas limitações mais naturais: Nietzsche chamou este conceito de amor *fati*, o amor ao destino.

Quando Nietzsche afirma que “Deus está morto” e que “nós o matamos” (NIETZSCHE, 2001), o filósofo fala sobre o fim da religião como tutela das relações entre homens e do homem consigo mesmo e com os fenômenos naturais. De tal forma, de onde lhe viria a mesma luz e o consolo em sua solidão e fraqueza? Segundo Nietzsche, a única forma seria a de transcender a moralidade (NIETZSCHE, 1992) e buscar uma inabalável confiança e senso de agência interiores, viver conforme as próprias leis e existir num devir de alegria e gozo.

○ ETERNO RETORNO

Nietzsche foi um cáustico crítico das religiões, em particular do cristianismo e das modalidades baseadas em abnegação e monasticismo (NIETZSCHE, 2015). Segundo Nietzsche a moralidade cristã era niilista e baseado em um conjunto de imperativos absolutamente irracionais cuja meta última era prevenir que o homem atingisse o patamar máximo da dignidade que é espécie lhe permitiria: ao postular uma pós-vida fora do mundo e fora das vicissitudes da vida as religiões ofereciam ao homem uma muleta moral e espiritual que limitavam o crescimento deste homem neste tempo.

O aguardar da imortalidade vindoura mediante submissão completa aos desígnios de Deus tornava esta vida apenas um ensaio para a próxima de forma que o sucesso e a felicidade, bem como o insucesso e a infelicidade desta vida seriam transitórios e, portanto, inconsequentes.

Tal ideologia é diametralmente oposta a ideia de amor *fati*. Para enunciá-la, entretanto, Nietzsche compôs a ideia de *Eterno Retorno* em seu "A Gaia Ciência" (NIETZSCHE, 2001): segundo o princípio do Eterno Retorno, um homem seria abordado no auge de sua mais profunda solidão e dor por um espírito maligno que lhe proporia que a vida e o Universo haveriam de repetir-se eternamente e que ele viveria de novo sua vida com todas as dores e alegrias exatamente da mesma forma como vive hoje: caso a proposição lhe parecesse imensuravelmente triste e inconcebível então a vida que se está vivendo é de fato uma maldição; contudo se tal prognóstico lhe parecesse agradável e prazeroso então a vida seria algo a ser desfrutado: o eterno retorno e sua proposição torna-se a linha de referência para o amor *fati*.

NIILISMO, MORAL E VIRTUDE

Segundo Nietzsche, a moralidade corrente em seu tempo era uma perversão que levava ao Niilismo, uma corrupção. Nos indivíduos fortes e potentes o impulso criador da vida era a busca de mais potência e mais força, enquanto nos indivíduos fracos a moralidade e a auto restrição, o apego à utopia e aos sistemas de valores permitiam que o fraco se visse como forte na medida em que se castra e também permite que ele veja o forte como maligno por não aderir às suas próprias reprimendas (NIETZSCHE, 2015): esta inversão representa em última medida a razão pela qual o forte também não se interessa pelo fraco.

Para Nietzsche o niilista é aquele que nega a vida em função do devir e do porvir: mais do que um niilismo moral, o niilismo nietzschiano refere-se ao abandono da vida e seus parâmetros (NIETZSCHE, 2015): se o amor *fati* é o amor da vida que é, sua ausência representa a amarra à existência que não é, em que a corda que prende é a moral e a busca das virtudes que limitam: para estes, o eterno retorno é uma lei de sofrimento, enquanto a busca do gozo com abandono, do instinto e da vontade de potência tornam o eterno retorno num ciclo de vindas a um paraíso (NIETZSCHE, 2007).

VERDADE IMPOSSÍVEL E LINGUAGEM

O que é a verdade? Segundo um dicionário online de língua portuguesa², é: "exatidão; que está em conformidade com os fatos e/ou com a realidade" ou, alternativamente, "axioma; aquilo (ideia, teoria, pensamento, ponto de vista) que pode ser aceito como verídico". Segundo Nietzsche a verdade é impossível e sua busca e seu valor social nos tratos entre seres humanos, são convenções de poder.

² DICIO – Dicionário online de língua portuguesa. **Verbetes "verdade"**: Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/verdade/>>. Acesso em 14 jul. 2018.

Enquanto cause estranheza o questionamento da verdade em si e principalmente sobre a possibilidade da verdade, sob o prisma filosófico Nietzsche afirma que a realidade não se deixa traduzir seja pelo saber ou pela linguagem (NIETZSCHE, 2007).

Um substantivo qualquer, como "gato" refere-se a todos os gatos existentes, por mais diferentes que eles sejam e por mais que adjetivos diferentes sejam usados para qualificar um gato em particular – "preto", "filhote", "dócil", a exemplo – tal gato existe num contínuo de tempo em que ele muda constantemente: para além disso estas características também mudam com o tempo e são usadas por sua vez para descrever entes que embora semelhantes não são iguais.

A linguagem ignora o fato de ser uma aproximação da realidade na medida em que a verdade – um paralelo 1:1 entre o discurso e a realidade – é impossível (NIETZSCHE, 2007). Se a linguagem humana é incapaz de aferir verdades então a verdade em si, como valor, é impossível de ser encontrada. Nietzsche afirma que nesse sentido a busca da verdade é nada senão uma busca de permanência, o intento de controlar o mundo através da linguagem e, com o controle do mundo através do que afirma-se como verdade é possível controlar a outrem através do que se expressa como bom e puro, bem como aquilo que se expressa como mal e corrupto, tornando a linguagem a ferramenta da moral e da corrupção niilista.

O HOMEM SUPERIOR OU O ALÉM-HOMEM.

O que convencionamos chamar-se de "super-homem" quando se discute Nietzsche é uma corruptela do alemão *übermensch* que em contexto pode traduzir-se como homem-superior ou além-homem. O homem superior, segundo Nietzsche, reúne as principais atribuições já verificadas na filosofia do mesmo até aqui, em particular sua libertação da moral, estando além do bem e do mal e suas amarras (NIETZSCHE, 1992).

Quanto ao amor *fati* o homem superior ama o destino e não quer da vida nada além da vida, com suas dores e inconsistências, mas luta incansavelmente para ser cada vez maior e mais potente (NIETZSCHE, 1977), ressoando e unindo-se a outros que, como ele, amam a vida e desejam desfrutá-la – alguém para quem o eterno retorno seria a promessa de um paraíso e, mesmo por isso, não o amedronta mas também não lhe causa qualquer interesse.

Quanto à moral, o homem superior a transcendeu e seus móveis e intenções baseiam-se apenas na atração exercida pela vida, sem qualquer consideração pela moral, pelo bem e pelo mal, buscando as coisas por seus atributos, não pelo julgamento que se faz deles (NIETZSCHE, 1977). Sua superioridade é a busca da alegria e da plenitude da vida ao invés do contentamento ou da resignação triste.

A verdade guarda pouco interesse para o homem superior se ela não for comprovada, vista, experimentada e compreendida diretamente, sem o filtro do juízo dos homens inferiores ou da mera intelectualidade vazia (NIETZSCHE, 1977): é possível viver a realidade e esta é a única verdade

que interessa ao homem superior – a verdade incapaz de ser enunciada, ainda que possa ser vivida e compreendida.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE NIETZSCHE

Para determinar a adequação do pensamento de Nietzsche ao nosso tempo pesam dois desafios: nominalmente determinar quais são as dificuldades do tempo presente e na sequência determinar quais são as soluções apresentadas por Nietzsche a essas dificuldades.

Desta forma, é importante considerar quais foram os principais dilemas humanos associados ao trabalho de Nietzsche e também é importante considerar que os dilemas aqui levantados são exemplos comuns, ainda que não representem a totalidade das questões da pós-modernidade.

A NATUREZA DA INFORMAÇÃO

Morin (2001) afirma que durante muito tempo o saber foi uma entidade única, tendo sido posteriormente repartida em unidades afins para propósito de ensino.

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também – dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. É um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade; que tenta dar conta do que significa originariamente complexus: 'o que tece em conjunto', e responde ao apelo do verbo latino complexere: 'abraçar'. O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço (MORIN, 1997, p. 11).

O autor comenta ainda que a unificação dos saberes ocorreu não de forma natural, tendo sido uma escolha das entidades didáticas e que facilitava a especialização de docentes, por exemplo, tornando ensinar a mais pessoas de cada vez possível e, efetivamente, viabilizando projetos como a sala de aula.

Com o advento da era da internet e das grandes vias de acesso, que permitem o conhecimento comparado e o desenvolvimento de competências paralelas, contudo esta grande via de conhecimento também é responsável pela grande dificuldade em separar o bom conhecimento e a boa informação de versões espúrias dos mesmos: o mar de dados aceita qualquer entrada e no hiato de autoridade, a grande dificuldade em julgar adequadamente a qualidade da informação: segundo Morin (2001) essa ausência de referenciais está como pano de fundo de muitas das convulsões sociais do ocidente.

O pensamento do Nietzsche com relação ao conhecimento reflete sua posição com relação à verdade: dentro da estrutura de Nietzsche o conhecimento e o saber são importantes na medida em que eles permitem ao sujeito a emancipação de suas amarras morais e intelectuais (NIETZSCHE, 1992), mas sabe que as mesmas também podem ser usadas para reforçar estas amarras (NIETZSCHE, 1977) ao invés de serem ferramentas de liberdade.

A questão de Nietzsche com relação à verdade e também com relação a impossibilidade de um discurso real é particularmente interessante na era atual com o que convencionou-se chamar de “pós-verdade” (FANTINI, 2017): na modelagem pública do discurso houve o triunfo da emoção sobre a razão, da versão sobre o fato e, como Nietzsche propõe, não existem fatos, apenas a aproximação dos fatos. A linguagem, com todas as suas limitações, serve aos propósitos daqueles que manipulam as versões para manipular a opinião das pessoas e seu acesso – e o fato de que estas estratégias são altamente funcionais cede credibilidade à análise de Nietzsche sobre a plasticidade da opinião diante das versões apresentadas para cada fato.

O INTOLERÁVEL PESO DO QUOTIDIANO

Uma das principais dificuldades da vida urbana pós-moderna é o peso da realidade: frequentemente a maior dificuldade das pessoas é conseguir tempo para si e para fazer aquilo que se convencionou a procura da felicidade e da vida em família, do contato com os entes queridos. Existe uma sensação patente na maior parte das pessoas de que o tempo (MORIN, 2001) não é suficiente para fazer tudo aquilo que seria necessário para garantir a felicidade.

Como resultado do estilo de vida excessivamente consumista e alienante que tornou-se norma na terceira fase do capitalismo industrial ocidental diversas patologias mentais outrora bastante restritas tornaram-se cada vez mais frequentes e, para atender à demanda de uma população em crise a indústria farmacêutica reagiu na forma dos psicotrópicos terapêuticos - ansiolíticos, anti-depressivos e soporíferos artificiais - que passaram a ser consumidos em doses crescentes pelas pessoas.

Ato contínuo à popularização destas drogas, entretanto, passou-se a receitar este tipo de medicamento como moderador do comportamento, não apenas da patologia: neste cenário a tristeza, a agitação e a raiva - sentimentos legítimos nas devidas circunstâncias e intensidades e parte intrínseca da experiência humana - passaram a ser vistos não apenas como doenças, mas como problemas e, pela mesma medida, os medicamentos passam a ser vistos não como drogas, mas como uma solução. Este comportamento, entretanto, possui uma irônica implicação (MOURA et. al., 2016, p.1):

Os psicofármacos são medicamentos que agem no sistema nervoso central (SNC), produzindo alterações de comportamento, percepção, pensamento e emoções, e podem levar à dependência em alguns casos. São prescritos a pessoas que sofrem de transtornos emocionais e psíquicos ou aquelas com outros tipos de problemas que afetam o funcionamento da mente.

O aumento do número de prescrições e o possível abuso desses fármacos, com indicações duvidosas e durante períodos que podem prolongar-se indefinidamente, além das repercussões com os gastos envolvidos, são problemas relevantes na saúde mental, devido aos riscos que esses medicamentos acarretam em curto e longo prazo.

Usados incorreta e desnecessariamente, os psicofármacos podem causar aquilo que eles deveriam evitar. Contudo, a pergunta fundamental é o que leva um indivíduo saudável ou que de outra forma não possui a necessidade de se drogar terapêuticamente o faz?

Segundo Moura (2016) existe por parte de muitos profissionais de saúde uma tendência a considerar o sofrimento como condição a ser encerrada como resultado de um processo terapêutico e, lamentavelmente, o sofrimento é uma experiência natural na espécie humana.

Nietzsche (2001) em particular afirma que o sofrimento é uma condição necessária à evolução do caráter e das potencialidades do ser humano: mais do que isso – o homem que se ergue acima de seu sofrimento o faz exatamente por considerar que o amor *fati* vale a existência em seu espectro total – o sofrimento é testemunho do gozo, é o motor para a evolução e é requisito para a construção da resiliência necessária a suportar o niilismo.

A metáfora do eterno retorno baseia-se fortemente na idéia de que o amor *fati* deve se fazer valer no momento de mais profunda escuridão, solidão e sofrimento e não de forma estoica, como uma forma de suportar corajosamente a dificuldade, mas através da compreensão, em amor, de que o sofrimento é um segmento de uma vida que só vale a pena se for vivida num frenesi de sensações – por nenhuma garantia sempre agradáveis – mas sempre singelas e honestas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nietzsche foi um filósofo separatista e cáustico para muitos, com massiva influência no século XX e que mudou, com suas ideias, a forma de pensar a mente, a linguagem, a ciência e a religião. Além disso, foi um filósofo de extremos, dramaticamente crítico e reflexivo, seu aspecto taciturno em vida contrasta com a alegria e poder descritos em sua obra como marcas do homem superior.

Para a pesquisadora do artigo em pauta, se mostra enriquecedora a quantidade de materiais que é possível analisar e discorrer sobre que foram desenvolvidos por Nietzsche, e ainda que já tivesse grande apreço pelo filósofo, após uma melhor compreensão da importância do trabalho de Nietzsche alcançada com essa pesquisa, torna-se evidente uma analogia de que, apesar do quão complexo o ser humano é, algumas relações com a obra e o trabalho de Friedrich mostram que é mais que possível utilizar de seus escritos para o que vem a ser presente na prática pedagógica contemporânea, uma vez que, a partir do entendimento do pensamento Nietzscheano, a forma de lidar com as próprias emoções e com as emoções alheias tende a mudar pela imersão no campo psíquico de outra pessoa, vindo a enxergar de forma tanto sensível quanto simultaneamente lógica a questão das interações humanas através de uma dualidade entre os pensamentos do autor e os próprios de quem os lê, afinal, os temas abordados pelo alemão continuam sendo estudados até o momento da conclusão do artigo. O foco das discussões realizadas por Nietzsche para

25

Artigo: A Contemporaneidade da Obra de Nietzsche no Contexto Cultural e Político Ocidental.

Jesus, Maria do Carmo Pereira de. Págs. 17 - 28

consigo mesmo foram tão inovadores na época na qual era vivo quanto vem a ser no século XXI, possibilitando a continuidade de pesquisa sobre os temas por ele abordados no campo acadêmico.

Talvez tenha sido a ironia, enquanto tipo histórico, que fez com que Nietzsche tenha se afirmado póstumo e de fato tenha sido tão incompreendido por seus contemporâneos. Ressaltando a relevância das obras de Nietzsche na contemporaneidade, sendo o mesmo profundamente humano e avesso à filosofia enciclopédica e suas conveniências deixando como legado um conjunto de obras muito desafiador para o leitor, que mais do que o convidar para a leitura o insulta, o questiona, engana-o e o faz perder-se entre explicações incompletas e labirintos linguísticos e conceituais.

Ainda assim, com todas as dificuldades a leitura traz novos ares para a falência das instituições e as dores da atualidade ao chamar de volta a responsabilidade pela felicidade e aprimoramento para a sociedade, ao recordar que não há certezas ou verdades e que todos os acordos e construtos, na sociedade, na língua, na moral, na imagem da transcendência – todos eles – podem ser questionados, reimaginados e revistos, sob uma ótica mais visceral, mais pulsante e que lembra o verso de Belchior em que diz que “sei de tudo na ferida viva do meu coração”.

Numa metáfora criada pelo próprio Nietzsche, a vida lembra uma música ou, de outra forma, algo que serve ao prazer e à experiência e que ele lamentava que fosse desperdiçado com as negligências da moral e com as promessas do porvir metafísico da religião. Para Nietzsche a vida dever ser amada, vivida e compreendida para além destas ilusões, de forma objetiva na busca de maior beleza e plenitude.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDLER, C. **Nietzsche**: Vida e Pensamento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DICIO - Dicionário Online de Português. **Verbetes "Verdade"**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/verdade/>>. Acesso em 14 jul. 2018.

FANTINI, J. A. **Pós-verdade ou o triunfo da religião**. Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise. ISSN 2175-7291, [S.l.], v. 8, n. 2, fev. 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/view/31767/22105>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

FERNANDES, E. A. **As origens históricas do Zaratrusta nietzschiano**: o espelho de Zaratrusta. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16487>>. Natal, 2003. Acesso em 15 jul. 2018.

FEYERABEND, P. **Contra o método**: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

HOLLINGDALE, R. J. **Nietzsche**: uma biografia. São Paulo: Edipro, 2015.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

MORIN, E. **A religação dos saberes** - o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2001.

MORIN, E. **Prefácio**. In: ALMEIDA, M. C; CARVALHO, E. A; CASTRO, G. Ensaio de Complexidade. Porto Alegre, Sulina, 1997.

MOURA, D. C. N et. al. **Uso abusivo de psicotrópicos pela demanda da estratégia saúde da família**: revisão integrativa da literatura. SANARE, Sobral - V.15 n.02, p.136-144, Jun./Dez. - 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/viewFile/1048/594>>. Acesso em 20 set. 2018.

NASARIO, M.; DA SILVA, M. M. **O consumo excessivo de medicamentos psicotrópicos na atualidade**. 2002. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Marcela-Nasario.pdf>>. Acesso em 20 set. 2018.

NIETZSCHE, F. W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Assim Falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O Anticristo**. São Paulo: Martin-Claret, 2015.

_____. **Para além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Companhia das Letras, 1992.

_____. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. São Paulo: Hedra, 2007.

ROSSO, S.; SPRINGER, C. **A Correspondence with Umberto Eco
Genova-Bologna-Binghamton-Bloomington August-September,
1982 to March-April, 1983**. Durham: Duke University Press, 1983.
Disponível em: <<https://tinyurl.com/yd38ola4>>. Acesso em 15 jun. 2018.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin-Claret, 2013.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Mendonça, Maria Izabel Lopes De³

RESUMO

Este trabalho pretende investigar e ampliar o conhecimento e a discussão sobre a inserção e à criação da tecnologia assistiva (TA) no atendimento educacional especializado (AEE). O AEE é um serviço ao qual tem direito alunos com deficiências, transtorno do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Esse atendimento deve ser realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM) em período diferente daquele em que o aluno frequenta as aulas no ensino regular. Focamos nossos pressupostos na relação que vem sendo construída, por professores do AEE e por pesquisadores, entre a TA e o AEE, que deve ser planejada e colocada em prática no movimento de transformação da diferença humana. Como então utilizar essas tecnologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem? Quais as estratégias utilizadas para que haja o desenvolvimento pleno nas atividades pedagógicas? O objetivo principal deste trabalho será o de investigar e apresentar através de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, a utilização das tecnologias assistivas e suas ferramentas para melhorar à aprendizagem, facilitando a troca de conhecimento entre professor e aluno. Tendo em vista que a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber e das tecnologias enriquecendo o ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia assistiva. Atendimento educacional especializado. Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Com o presente artigo pretende-se ampliar o conhecimento e a discussão sobre esse desafio que é incluir os portadores de necessidades especiais não somente na escola, mas em um contexto mais amplo que é a sociedade e principalmente o meio em que vivem, observando diariamente o seu desenvolvimento. Cientes da ideia de que educação especial requer, basicamente, uma convivência passiva de todos os sujeitos que dela participam, na realidade que vivenciam, e que seja reafirmada nos projetos educativos que a sustenta em contextos onde ela é requerida, buscamos, pela pesquisa bibliográfica e em campo, observar algumas questões.

A educação especial pode ser conceituada como uma educação voltada para os portadores de deficiências como: auditivas, visuais, intelectual, física, sensorial, surdo cegueira e as múltiplas deficiências. Para que esses seres humanos tão especiais possam ser educados e reabilitados, é importante a participação deles em escolas e instituições especializadas. É importante lembrar que o conceito de inclusão engloba: atender aos alunos portadores de necessidades especiais na vizinhança da sua residência; propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes regulares; propiciar aos professores um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças

³ (myllenakerollayne@gmail.com)

portadoras de deficiência; propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum do ensino regular. No entanto, o conceito de inclusão não é: levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado; ignorar as necessidades específicas da criança; fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades; extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo; esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças portadoras de necessidades especiais sem um suporte técnico.

A Tecnologia Assistiva no Brasil ainda representa uma área relativamente nova, impulsionada pelo processo de inclusão escolar, possibilita aos indivíduos importante apoio ao desenvolvimento educacional e social dos sujeitos foco desse estudo. Galvão Filho (2009) destaca que Tecnologia Assistiva é uma expressão nova e que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização. Sendo assim, considera-se que Tecnologia Assistiva é um recurso ou uma estratégia utilizada para ampliar ou possibilitar a execução de uma atividade necessária e pretendida pelo alunado público alvo da Educação Especial. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Tecnologia Assistiva é voltada para favorecer a participação do alunado público alvo da Educação Especial nas diversas atividades do cotidiano escolar. Logo, é fundamental que o professor do Atendimento Educacional Especializado que trabalha com alunos que apresentam alguma Deficiência na Sala de Recursos Multifuncional, identifique, conheça e saiba manusear os recursos de Tecnologia Assistiva voltados para este tipo de deficiência, a fim de buscar um ensino/aprendizagem efetivo, onde, tanto o professor quanto o aluno, tenham seus objetivos alcançados e suas necessidades supridas. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância de se compreender que a indicação e a utilização de TA é um processo multidimensional, conforme define Castiglioni. Para a autora, a escolha, por exemplo, de uma cadeira de rodas, deve basear-se nas especificações do produto, em função das necessidades posturais e funcionais da criança, delimitando uma dimensão mecânico-instrumental. Mas, além disso, precisa levar em conta os contextos político, social, cultural e econômico, de maneira a garantir que a criança tenha acesso ao recurso.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Com base nos pressupostos legais da Constituição Federal de 1988, o artigo 205 prevê o direito de todos à educação e o artigo 208 prevê o atendimento educacional especializado, e a inclusão escolar, fundamentada na atenção à diversidade, exigindo mudanças estruturais nas escolas comuns e especiais. A efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) constitui-se num marco para a educação especial ao defini-la como etapa, nível e modalidade transversal à educação, trazendo grandes transformações às práticas educacionais ao definir o Atendimento Educacional Especializado como oferta obrigatória nos sistemas de ensino regular, no contra turno à escolarização, de forma complementar ou suplementar e não substitutivo à formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A inclusão é um processo dinâmico e gradual, no contexto brasileiro muito se ouve falar sobre o tema. Diante desse contexto histórico, percebe-se o grande desafio e paradigma que ainda precisam ser quebrados. Durante o século XVII e XVIII é evidente a discriminação e a exclusão das pessoas com necessidades especiais, principalmente no que tange a educação escolar, este período foi caracterizado pela ignorância e rejeição ao indivíduo com deficiência. Família, estado e

sociedade, condenava-os de uma forma que os mesmos eram excluídos do convívio social. No decorrer da história da humanidade, observa-se que as concepções sobre as deficiências foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que nos ocorreram diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p.25).

Não há inclusão enquanto houver a inserção de um aluno condicionado à matrícula em uma escola ou classe social, o sistema educacional precisa estar preparado para receber todas as pessoas. Não adianta admitir acesso escolar, sem garantir a continuidade da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir.

O desenvolvimento inclusivo da escola é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, considerando a elaboração, a disponibilização e avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva dos direitos de todos à educação.

Alunos, professores, técnicos, especialistas, pais, agentes do poder público e comunidade, ou seja, todos os envolvidos no processo devem adotar o compromisso da implantação da política educativa da inclusão. A contribuição de um profissional capacitado é essencial e obrigatória dentro dos padrões que determina o MEC/SEESP, 1994:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especiais.

Assim, de acordo com o documento Sala de Recursos Multifuncionais (Mec. 2006), o atendimento educacional especializado deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo

de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA

Como a educação inclusiva já faz parte de nossas vidas, cada vez mais alunos com necessidades especiais estão em salas regulares, cabe á todos da educação adaptar-se para atendê-los, proporcionando uma educação de qualidade, possibilitando aos alunos com necessidades especiais, meios para que eles sejam inseridos na sociedade, fazendo com que suas dificuldades sejam cada vez mais minimizadas e preparando-os para uma integração social através das tecnologias assistivas (TA), que surgiu para ser uma facilitadora da inclusão, tentando vencer ou facilitar as limitações das pessoas com necessidades especiais.

Para implantar as tecnologias assistivas em sala de aula, os educadores precisam unir criatividade e disposição para que encontre juntamente com os alunos o melhor caminho que possibilite vencer os obstáculos com sucesso. A escola e educadores precisam rever seus conceitos enquanto profissionais para poderem colocar em prática esse novo sistema, que são as tecnologias assistivas. Para alguns alunos o uso de recursos de tecnologia assistiva é a única maneira de proporcionar o acesso ao conhecimento, desenvolver suas habilidades e favorecer ações como estudar, comunicar, interagir, entre outros. Existem alguns tipos de dificuldades que esses alunos enfrentam na escola, e também os profissionais que trabalham com eles. Nessa perspectiva entende-se que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no espaço privilegiado constituídos pelas relações sociais, no espaço em que os seres humanos interagem entre si e com os objetos do mundo.

Para que uma sala de aula possa ser considerada inclusiva deve haver um comprometimento do profissional que atua nesse espaço, buscando a tecnologia assistiva como aliada e que diferentes metodologias possam ser ajustadas com o objetivo de mudar a realidade existente. Acreditando no potencial do aluno, o professor poderá pensar idealizar e criar recursos pedagógicos que se adequem e facilitem o desenvolvimento das habilidades de seus alunos.

O uso da tecnologia assistiva causa grande impacto no processo ensino-aprendizagem, contudo cabe ao profissional da educação buscar conhecimento suficiente, além dos equipamentos, que possam favorecer a aprendizagem de alunos com deficiências. Entretanto, caso a escola não possibilite a aquisição de alta tecnologia, pode-se recorrer a recursos pedagógicos confeccionados ou adaptados pelo próprio docente, os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente ou até mesmo desde uma fita crepe na mesa para segurar uma folha.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Somos constantemente beneficiados pelo desenvolvimento tecnológico, onde diariamente nos deparamos com novas ferramentas que favorecem e contribui na

nossa comunicação, mobilidade, trabalho, lazer, cuidados pessoais e de saúde. Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão.

O conceito de Tecnologia Assistiva – TA (BERCH, 2009). A Tecnologia Assistiva representa atualmente uma área em ascensão, impulsionada, principalmente, pelo paradigma da inclusão social, que defende a participação do público citado acima nos diversos ambientes da sociedade. Para a maioria dessas pessoas, os recursos de TA são essenciais para a mobilidade, atividades relacionadas à aprendizagem, trabalho, comunicação e interação com o mundo. No Brasil a TA é uma área de conhecimento relativamente nova e observa-se que as expressões TA, Ajudas Técnicas e Tecnologia de Apoio são utilizadas, mais frequentemente, como sinônimos. Chamamos de Tecnologia Assistiva (TA) as estratégias, os procedimentos e os recursos especializados. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2007) a Tecnologia Assistiva é:

Uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A tecnologia assistiva é um recurso ou uma estratégia utilizada para ampliar ou possibilitar a execução de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, a tecnologia assistiva é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns. São exemplos de tecnologia assistiva na escola os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros.

Esses recursos são quaisquer itens ou equipamentos, como por exemplo, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, que tornem a vida dessas pessoas mais fácil e acessível. Na área da educação, há diversas opções de equipamentos tecnológicos disponíveis. Eles vão desde recursos que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma, até equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), teclados modificados ou alternativos, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem as pessoas com deficiência utilizarem um computador. O uso das tecnologias assistivas na educação é de importância fundamental, pois possibilitam o processo de aprendizagem, melhorando as potencialidades de cada aluno. Tendo em vistas as possibilidades as tecnologias assistivas se tornam necessárias para o aprendizado dos alunos com deficiência.

A tecnologia assistiva conta com algumas categorias e recursos fundamentais, classificados de acordo com cada grupo e seus níveis de necessidade. Por isso, toda pessoa com deficiência pode usufruir dessas tecnologias: cegos, surdos, deficientes físicos, deficientes múltiplos, com transtornos variados, entre outros que precisam de meios facilitadores para que possam exercer todas suas atividades.

São eles:

Auxílios gerais para a vida diária: materiais e produtos básicos para a independência da pessoa com deficiência, para que ela possa cozinhar, comer, vestir, tomar banho, ir ao banheiro, entre outras ações.

Comunicação Alternativa: essencial para uma educação inclusiva, para a comunicação eficiente por meio de aparelhos eletrônicos, pranchas e demais materiais com símbolos diversos que garantem a interação tanto de modo básico quanto avançado daqueles que possuem limitações na fala.

Sistemas de controle de ambiente: meios tecnológicos de controle para acessibilidade, segurança e locomoção em todos os espaços, da casa à empresa, da escola ao lazer, para que esse grupo usufrua de tudo que é pertinente para sua presença em vários lugares.

Recursos de acessibilidade ao computador: referem-se à informática, todos os dispositivos e softwares necessários para aumentar a integração e a inclusão digital das pessoas com diversas deficiências.

Órteses e próteses: são aparatos que substituem partes faltantes ou com funcionamento comprometido, proporcionando trocas e ajustes, como pernas ou braços mecânicos.

Adequação de postura: sistemas utilizados para garantir a postura correta de quem tem problema de mobilidade e condições similares, para todos os ambientes possíveis.

Projetos arquitetônicos: é tudo aquilo que demanda arquitetura em si, rompendo barreiras físicas e otimizando espaços para que todos possam transitar normalmente.

Auxílios de mobilidade: são aparelhos que garantem a mobilidade de pessoas com deficiência física, como cadeira de rodas de todos os tipos, veículos, andadores, entre outros, que devem ficar à disposição nos espaços públicos para cumprimento dos parâmetros de inclusão social.

Adaptação em veículos: nesse caso, a tecnologia assistiva deve servir para implantar recursos para que motoristas e passageiros com deficiência possam dirigir um carro e andar em transportes adaptados (ônibus, avião, entre outros).

Auxílios para surdos e pessoas com déficit auditivo: como o próprio termo revela, são métodos e acessórios direcionados às pessoas com deficiência auditiva. Incluem-se tanto produtos indispensáveis quanto o uso da famosa Língua Brasileira de Sinais (Libras). Dica:

Auxílios para cegos e pessoas com visão subnormal: já nesse caso, são aparatos para indivíduos com deficiência visual e demais condições relacionadas à dificuldade em enxergar. Podemos listar desde o Braille até sistemas de voz, telas de impressão e produtos com lentes e lupas.

A TA viabiliza que pessoas com deficiência (física, auditiva, visual e mental), tenham melhor qualidade de vida, com mais possibilidades de serem incluídas na escola e na sociedade. Por meio dessas tecnologias, pessoas com deficiências ganham autonomia e possibilidade da realização das tarefas do cotidiano desde as tarefas mais básicas de autocuidado até o desempenho de atividades educacionais e profissionais. O professor dispõe de um arsenal de material de apoio, mas indiscutivelmente o computador é muito mais do que uma ferramenta, é a oportunidade de comunicação, de autonomia e pode ser para ele um grande aliado para melhorar a aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para pessoas com deficiências motoras, sensoriais ou cognitivas, o computador pode contribuir para sua autonomia e

34

acesso a informação. Há uma quantidade significativa de softwares educacionais disponíveis no mercado. Esses são aplicativos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno, facilitando a apresentação dos conteúdos, tornando a ação pedagógica dinâmica e interessante.

Os ampliadores de tela softwares que ampliam as representações gráficas na tela do computador melhorando a compreensão de pessoas com baixa visão, as linhas Braille instrumento de leitura que traduzem o conteúdo de um texto para o sistema Braille, a impressora Braille que identifica os caracteres utilizados em um texto e imprime em Braille no papel, os sistemas NVDA e Jaws, que permitem operar no sistema Windows e navegar pela internet e o navegador de voz, permite o uso do computador e a navegação na internet por meio de um comando de voz. Dentre eles, um dos mais conhecidos e utilizados é o sistema DOSVOX.

O DOSVOX é um sistema computacional, baseado no uso intensivo de síntese de voz, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que facilita o acesso de deficientes visuais a microcomputadores. Através de seu uso é possível observar certa independência e motivação das pessoas com deficiência visual, tanto no estudo, trabalho ou interação com outras pessoas. Atualmente o projeto conta com mais de 20.000 usuários espalhados pelo Brasil, Portugal e América Latina. O sistema realiza a comunicação com o deficiente visual através de síntese de voz em Português, sendo que a síntese de textos pode ser configurada para outros idiomas (BORGES, 1996, 2003). O que diferencia o DOSVOX de outros sistemas voltados para uso por deficientes visuais é que no DOSVOX, a comunicação homem-máquina é muito mais simples, e leva em conta as especificidades e limitações dessas pessoas. Ao invés de simplesmente ler o que está escrito na tela, o DOSVOX estabelece um diálogo amigável, através de programas específicos e interfaces adaptativas. Isso o torna insuperável em qualidade e facilidade de uso para os usuários que vêm no computador um meio de comunicação e acesso que deve ser o mais confortável e amigável possível.

Grande parte das mensagens sonoras emitidas pelo DOSVOX é feita em voz humana gravada. Isso significa que ele é um sistema com baixo índice de estresse para o usuário, mesmo com uso prolongado (BORGES, 1996, 2003). Nesse sentido, podemos observar que os recursos das Tecnologias Assistivas têm por finalidade auxiliar as pessoas com necessidades educativas especiais, inclusive alunos deficientes visuais, a fim de promover uma inserção mais proveitosa nas atividades do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, então, que Tecnologia Assistiva não significa apenas objetos ou aparelhos.

Tecnológicos, mas pode estar presente até mesmo em adaptações simples feitas pelo professor em sua metodologia. Ao criar novas técnicas a fim de alcançar o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem do aluno em sua totalidade, estará proporcionando a ele sua autonomia, rompendo barreiras práticas e intelectuais para a construção da sua autoconfiança, da certeza de que ele é capaz de ir além. A TA pode oferecer à criança oportunidades de amadurecimento, convívio, introdução na cultura, participação e inclusão social. No entanto, não garante a facilitação da vida cotidiana, mas adquire significado e utilidade distintos em ambientes diferentes e é desejada ou rejeitada segundo a história de vida de seus usuários.

Nos dias atuais, a tecnologia é uma realidade que traz inúmeros benefícios e, quando incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos, competentes e dinâmicos. É necessário aliar as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, fazendo com que a bagagem de informações que os alunos já trazem para a escola seja transformada em conhecimento. É nesse momento que o professor deixa de lado seu antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, facilitador, de modo que os alunos, os quais são atualmente os sujeitos ativos do processo de ensino- -aprendizagem, explorem as informações, socializem o saber e construam seu conhecimento.

Consideramos também que o trabalho em equipe se torna fundamental para que haja inclusão, pois, o serviço de Tecnologia Assistiva depende de vários profissionais para acontecer, tais como: equipe escolar, equipe da área médica, profissionais do atendimento educacional especializado, engenheiros, entre outros, não podendo esquecer que a participação da família é muito importante. Essas ações conjuntas promovem ao público alvo da educação especial, os alunos com deficiência, seus direitos como cidadãos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF

BERSCH, Rita, MACHADO, Rosângela. In: SCHIRMER, Carolina R. et al. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2007. 129p.

CASTIGLIONI MC. **Entre o exílio e a libertação: uma análise psicossocial da Tecnologia Assistiva** [tese]. Campinas (SP): Faculdade de Psicologia; 2003.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS – CAT. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, do Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007.

ROCHA EF, CASTIGLIONI MC. **Reflexões sobre recursos**. Rev. Ter Ocup Univ São Paulo 2005; 16(3): 97- 104.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monteiro, Maria Liliane

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo promover com espontaneidade atividades de caráter didático-pedagógico levando a criança a desenvolver-se em amplos sentidos, fortalecendo o lúdico na educação infantil como um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança. Podendo compreender a inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento global. A pesquisa consta revisão bibliográfica de artigos científicos, livros e bases de dados publicadas. Os estudos apontam positivamente a ludicidade como importante estímulo no desenvolvimento da criança em todas as suas capacidades, e é através de um correto incentivo e direcionamento, que a ludicidade se transforma em poderosa ferramenta para o auxílio no desenvolvimento das habilidades motoras infantis.

PALAVRAS CHAVES: Lúdico. Educação Infantil. Ensino- Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A ludicidade nas escolas tem sido um foco de estudo e atenção de como se dá o desenvolvimento da criança através do brincar e ao longo dos tempos, ao analisarmos jogos, brincadeiras e brinquedos infantis não apenas como simples entretenimento para as crianças se percebe como as atividades lúdicas possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento destas crianças em suas várias habilidades. O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem-sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa porque desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, ação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem.

A escola e o educador atuam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico de modo que estimulem a interação social entre as crianças, e desenvolva habilidades intelectivas que respaldem o seu percurso na escola. Desenvolver o lúdico no contexto escolar exige que o educador tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como entender que o repertório de atividades deve estar adequado as situações. Além disso, apresentar a influência da ludicidade e as vantagens que os jogos e brincadeira trazem para o desenvolvimento da criança, localizar as dificuldades encontradas pelos educadores em utilizar atividades lúdicas

37

como ferramenta pedagógica e avaliar como, e se, a ludicidade pode propiciar condições para um desenvolvimento saudável da criança.

Para a criança o brincar não é apenas um passatempo ou "perda de tempo" como os adultos julgam. Suas brincadeiras e seus jogos estão relacionados a um aprendizado fundamental, ou seja, por meio dos jogos cada criança em determinada idade, cria uma série de indagações a respeito da vida. Por outro lado, entre o discurso e a realidade, o tempo e o espaço do brincar vão sendo reduzidos, sendo este, vestem até mesmo como atividade oposta ao trabalho. A estrutura deste artigo está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos um estudo sobre "a criança que brinca, aprende? A importância do lúdico na educação infantil, no segundo capítulo discutiremos sobre as contribuições do lúdico na construção do conhecimento, no terceiro capítulo jogo, brincadeira, brinquedo e brincar, a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, O jogo como atividade lúdica, brincadeira, Apesar de todo aparato teórico e legal, que mostra a importância da ludicidade e do brincar, ainda há dentro das ideias e práticas educativas institucionais, um olhar indiferente sobre a questão da presença da brincadeira dentro do cotidiano escolar. Assim, entre o discurso e a prática, o tempo e o espaço do brincar e do lúdico vão sendo reduzidos para que nossas crianças se tornem alunos. Minha expectativa é que este trabalho sirva de base para uma reflexão sobre a infância e especialmente, a importância do brincar e do lúdico no espaço escolar, não apenas como recurso pedagógico, mas como espaço de liberdade e criação.

A CRIANÇA QUE BRINCA, APRENDE? - A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Cada vez mais cedo as crianças estão ingressando no ambiente escolar, fazendo com que percam boa parte de sua infância, e a infância se caracteriza pelo brincar. É através do brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive. Brincar livremente, correr, trabalhar suas potencialidades, é brincando que a criança fantasia, aceita desafios e melhora o seu relacionamento com o grupo em que está inserida. Cabe à escola disponibilizar momentos lúdicos a criança, pois a escola ainda é um espaço seguro onde as crianças podem brincar e correr a vontade. Outro aspecto importante é que as crianças se relacionam com outras da mesma idade, mas com famílias e histórias bem diferentes, o que lhes proporciona um excelente laboratório de trocas de experiências.

A organização desse espaço supõe que se tenha uma percepção positiva da criança, vendo-a como capaz de interagir espontaneamente, desde que não encontre cerceamento físico ou pessoal à sua liberdade de movimento, expressão e comunicação. Nesse sentido, a formação do educador infantil não se restringe a aspectos intelectuais e cognitivos, mas também aos psicológicos, com especial atenção aos afetivo-emocionais, já que, quanto menor a criança, menos consciência tem de si mesma como um ser separado e, conseqüentemente mais vulnerável e influenciável fica a

estados de tensão, frustração, ansiedade, depressão, etc., por parte de quem convivem com ela.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) estabeleceu a brincadeira como um de seus princípios norteadores, que a define como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura. Atividades de brincadeira na educação infantil são praticadas há muitos anos, entretanto, torna-se imprescindível que o professor distinga o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica. Ao optar por fazer brincadeiras com a turma, deve considerar que o mais importante é o interesse da criança por elas; se o objetivo for somente a aprendizagem ou desenvolvimento de habilidades motoras, poderá trabalhar com atividades lúdicas, só que não estará promovendo a brincadeira, e sim atividades pedagógicas de natureza lúdica.

Cabe ao professor a tarefa de estimular as brincadeiras, ordenar os espaços da escola, facilitar a disposição dos brinquedos disponíveis, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula de maneira que se torne mais acessível e confortável tanto para ele como para as crianças. O professor também poderá brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem. Mas deverá ter o máximo de cuidado respeitando seu ritmo; é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva. A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, o professor deve conhecê-las, conhecer sua cultura, como e com que brincam. Melhor seria se aproveitasse este momento para observar seus alunos, para conhecê-los melhor.

"A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder, alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor". (ALMEIDA, 1987, p.195)

AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

O brincar é uma atividade constante na vida de toda criança, algo que lhe é natural e muito importante para o seu desenvolvimento. As brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social e a maneira como a mesma brinca reflete sua forma de pensar e agir. Negrine (1994, p.19) afirma que: "as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança".

Negrine relata que o lúdico é uma atividade de grande eficácia na construção do desenvolvimento infantil, pois o brincar gera um espaço para

pensar, e que por meio deste a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, que é natural em toda criança, desenvolvendo a solidariedade e a socialização. A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. De acordo com Vigotsky (1984, p.97): a brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Vygotsky afirma que, por meio do brincar origina-se na criança a zona de desenvolvimento proximal que se define por funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que estão presentes nas crianças em estado embrionário. Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz de conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem. Negrine (1994), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica".

De acordo com Negrine é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica. E por meio de investigações, brincadeiras o educador consegue conhecer a realidade e o conhecimento prévio que cada criança traz consigo. A criança por muito tempo foi considerada um adulto em miniatura. Ela tem características próprias e para se tornar um adulto, ela precisa percorrer todas as etapas de seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Seu primeiro apoio nesse desenvolvimento é a família, posteriormente, esse grupo se amplia com os colegas de brincadeiras e a escola. A brincadeira lúdica vem ampliando sua importância, deixando de ser um simples divertimento e tornando-se uma ponte entre a infância e a vida adulta.

JOGO, BRINCADEIRA, BRINQUEDO E BRINCAR- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

Segundo estudos da Psicologia baseados numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, que tem em Vygotsky (2007) um dos seus principais representantes, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Para Borba (2006), tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa ideia, Vygotsky compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado, tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. De acordo com Borba (2006, p.38): “É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ideológico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal”.

O brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Ele envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia, sendo marcado como uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem. Como ressalta Machado (2003, p.37): “brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transacionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo.

Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda”. Como afirma Borba (2006), a imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização

dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade "fingida". Vygotsky (2007) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas. A brincadeira de faz de conta estimula a capacidade da criança respeitar regras que valerá não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade, pois através da escolha dos papéis terá que reproduzir e criar a representação na brincadeira. É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis etc. (Borba, 2006). O brincar envolve múltiplas aprendizagens.

Vygotsky afirma que na brincadeira "a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade" (2007, p.122). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. Segundo Vygotsky (2007, p.118): "Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade". Portanto, pode-se concluir que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida.

O JOGO COMO ATIVIDADE LÚDICA.

Podemos definir como jogos, atividades lúdicas que se faz de conta, jogos simbólicos, motores, sensórios-motores, intelectuais ou cognitivos, jogos individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de crianças, de animas, de salão e uma infinidade de outros mostrando a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria 'jogo' sendo que cada um joga à sua maneira, pois tais jogos, embora recebam a mesma denominação, cada um tem suas especificidades, suas regras, dentro do contexto social e cultural em que estão inseridos. (KISHIMOTO, 2003)

Nas escolas, porém, é muito comum ouvirmos educadores dizerem que "os jogos não servem para nada e não têm significação alguma dentro das escolas, a não ser nas aulas de educação física". Tal opinião está muito ligada a pressupostos da pedagogia tradicional, que exclui o lúdico de qualquer atividade séria ou formal como observado nas escolas participantes da pesquisa. De acordo com Kishimoto (1994) o jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. A concepção de Kishimoto sobre o homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade é fundamental para propor uma nova "pedagogia da criança". Kishimoto vê o jogar como gênese da "metáfora" humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos. Quando pensamos em jogos inevitavelmente nos recordamos à infância, ou mais propriamente a criança. É difícil imaginar uma criança que não goste de jogar ou brincar, tamanho é o prazer com o qual se entrega a sua atividade lúdica. Podemos pensar então que o jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que a criança inicia a fantástica relação com o mundo da cultura. A experiência cultural, portanto, surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças. É assim que as crianças aprendem e constroem conhecimento explorando experimento, inventando e criando. Em outros termos é assim que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação da competição, podendo explorar e experimentar diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, conseguindo reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro.

Aos olhos da criança o mundo é um grande parque de diversões, é o elo dela com o mundo maior que a cerca, portanto é um espaço potencialmente educativo ou formativo. Esse é um dos motivos, talvez o mais importante, que possibilita a inserção do jogo no cenário da educação institucionalizada da criança. O jogo é a prova evidente e constante da capacidade criadora, de modo que "os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe a brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança" (WINNICOTT, 1997, P.163). O jogo apresenta uma íntima relação com a criança, é uma atividade eminentemente criativa, é uma forma básica da comunicação infantil com a qual a criança inventa o mundo e elabora os impactos exercitados pelos outros, a qual é fundamental para o seu desenvolvimento psíquico (BIRMAN, 1999). O uso do jogo infantil na escola também é criticado considerando-se sua natureza espontânea, religiosas, por exemplo, partidária do ensino eram contrários ao uso de jogos e brinquedo infantis e favoráveis a introdução do aprendizado monótono das rezas. A ideia do brincar associado ao prazer era considerada causadora da corrupção infantil e não como espaço de educação.

No entanto, a presença do jogo na escola nem sempre era bem visto. Muitos pais questionavam o uso de jogos e brincadeiras alegando que seus filhos

não frequentavam a escola para brincar, remetendo à atividade lúdica infantil um caráter de futilidade. Para eles a escola era lugar de estudar, numa alusão à ideia de trabalho (KISHIMOTO 1993, P.106). Apresenta um depoimento de um diretor de escola primária de Minas Gerais que reforça a doação dos brincar entre professores de escolas primárias. "Nenhum professor, que pelos menos tenha ouvido falar em escola nova, desconhece o valor dos jogos no ensino de toda e qualquer disciplina." Nota-se também nesse período, influência pelo discurso escola nova, o hábito de utilizar jogos de forma bastante direta por o ensino de conteúdo escolar. A ação lúdica da criança era restringida pela total direção do professor; ele comanda a todas as ações do jogo de modo que participação da criança, de certa forma, é passiva e meramente reprodutora. A caracterização do brincar ou jogar articulado com o ensino da criança era definida pelo emprego de material concreto em contraposição a metodologia de ensino verbalista vigente até então (Kishimoto,1993). De qualquer forma, para os anos 30, era uma inovação que tinha o significado de jogo, e brincadeira e que cerca forma atendia as necessidades e interesses matérias infantis, diferentemente do ensino tradicional que ignorava o uso de recurso materiais como auxiliares de ensino.

Havia muita confusão em torno do lúdico e suas possibilidades educativas no início do XX, devido ao pouco conhecimento dos professores sobre sua natureza. Os professores não distinguiam o lúdico do suporte material, ou seja, eles acreditavam que o simples uso de matérias concretas como suporte para a atividade didática tinha sentido de jogo ou brincadeiras.

A partir dos anos 30 do mesmo século, no Brasil, é o uso do jogo dirigido pelo professor como forma e garantir a transmissão dos conteúdos escolares, particularmente nos jardins de infância ou pré-escolas. A ação lúdica da criança, a possibilidade de explorar, descobrir, inventar e construir, é abafada pela direção imposta pelo professor em relação ao jogo. O jogo articulado ao ensino dos conteúdos escolares aparece na forma de "jogo educativo, o que lhe confere um caráter de instrumento pedagógico." Isso gera discussões, muitas instituições educacionais começaram a adotar a proposta Piaget, difundida no Brasil coerência de uma forte tendência cognitivista que permeava a escola, inclusive a educação infantil (ANGOTTI). O estudo de Piaget que se sustentam sobre a investigação do processo de construção de conhecimento nos indivíduos, foram transpostos para o campo pedagógico como no caso de Emília Ferreiro, que estudou a psicogênese da alfabetização, trazendo contribuições extremamente relevantes à questão da alfabetização e à compreensão do processo de aprendizagem do sistema língua e escrita.

A educação para obter um ensino mais eficiente aperfeiçoou novas técnicas didáticas consistindo numa prática inovadora e prazerosa. Dentre essas técnicas temos o jogo, um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. O jogo é a atividade lúdica mais

trabalhada pelos professores atualmente, pois ele estimula as várias inteligências, permitindo que o aluno se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa. Através do lúdico o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que, sobre tudo ensine os alunos a discernirem valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades.

Os jogos educativos apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. A motivação do aprendiz acontece como consequência da abordagem pedagógica adotada que utiliza a exploração livre e o lúdico. Os jogos educacionais aumentam a possibilidade de aprendizagem além de auxiliar na construção da autoconfiança e incrementar a motivação no contexto da aprendizagem. O uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem serve como estímulo para o desenvolvimento do aluno e faz com que ele aprenda o valor do grupo. Por meio do lúdico, o aluno realiza aprendizagem e torna-se um agente transformador encontrando uma forma de representar o seu contexto. É o vínculo que une a vontade e o prazer durante a atividade. Os jogos se caracterizam por estimular a imaginação infantil, auxiliar no processo de integração grupal, liberar a emoção infantil, facilitar a construção do conhecimento e auxiliar na aquisição da autoestima. Segundo Zacharias, 2002, Piaget diz que os jogos consistem em uma assimilação funcional, no exercício das ações individuais já aprendidas, um sentimento de prazer pela ação lúdica e domínio sobre as ações.

O jogo de regras marca o enfraquecimento do jogo infantil e a passagem ao jogo adulto, que é a atividade lúdica do ser socializado, possibilitando desencadear os mecanismos cognitivos de equilíbrio e é também um poderoso meio para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para Piaget, a importância do jogo, está na satisfação da necessidade da criança quanto à assimilação da realidade à sua própria vontade. Essas necessidades são geradas porque as crianças não compreendem o mundo dos adultos, as regras, como por exemplo: hora de dormir, comer, tomar banho, não mexer em certos objetos... Na fase das operações formais, entre os 11 e 12 anos, as crianças constroem uma compreensão sofisticada das regras; é a fase dos jogos mentais, das hipóteses e do planejamento.

O jogo tem uma relação estreita com a construção da inteligência, e possui uma efetiva influência como instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem. Segundo o mesmo autor o desenvolvimento cognitivo de uma criança não se deve só à acumulação de informações recebidas, mas, é decorrente de um processo de elaboração essencialmente baseado nas atividades da criança. Ela ao interagir com o ambiente desenvolve estruturas por meio de esquemas de ação, ou seja, por meio de uma sequência bem definida de ações físicas e mentais e o jogo ajuda nesse processo. A Escola deve enfatizar o jogo, as situações-problemas, os desafios e conflitos. Essas práticas devem ser frequentes nas salas de aula,

pois, por meio do jogo, a criança sente uma razão intrínseca para exercitar sua inteligência e capacidade. As crianças podem reforçar conteúdos vistos em aula de uma maneira atraente e gratificante. O jogo na perspectiva construtivista constitui-se em um recurso pedagógico de inestimável valor na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky, 1989, os jogos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

O lúdico influencia no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento. Os jogos possuem um papel relevante no processo de aprendizagem fazendo os alunos adquirirem iniciativa e autoconfiança. Segundo o mesmo autor, a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança é enorme. Por meio do brinquedo a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. O jogo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Proporciona desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Os jogos educacionais oferecem um mecanismo alternativo de aprendizagem e ganham popularidade nas escolas. Eles devem ser usados adequadamente pelos professores como um poderoso motivador para o início do processo de aprendizagem, estimulando as relações cognitivas como o desenvolvimento da inteligência, as relações afetivas, verbais, psicomotoras e sociais.

Os jogos provocam uma reação ativa, crítica e criativa dos educandos, socializando o conhecimento. O aluno é diferenciado e valorizado como pessoa, os aspectos afetivos são determinantes na construção da personalidade e eles se revelam de forma explícita no jogo. Considerando que a repetição é uma condição básica para a aprendizagem o projeto de um jogo deve prever a motivação para que o aluno retorne ao jogo várias vezes. Jogos muito fáceis ou usados de forma ineficaz são descartados rapidamente. Para atrair o aluno o jogo deve ser lúdico, ou seja, deve ensinar e divertir ao mesmo tempo incorporando a diversão para estimular a aprendizagem de conteúdos e habilidades por meio do entretenimento. Vantagens e desvantagens do uso de jogos educativos dentre as vantagens tem-se que os jogos educativos despertam o interesse e permitem atividades que podem ser individuais ou em grupo fazendo com que o aluno libere as emoções, aprenda conceitos e adere ao mundo social. Os jogos podem explorar diversos aspectos, como a ludicidade nos jogos de exercício, simbólicos e de construção. Os jogos que apelam para o raciocínio prático, a discriminação e a associação de ideias favorecem a aquisição de condutas cognitivas. Os jogos que exploram a aplicação de regras, a localização, a destreza, a rapidez, a força e a concentração ajudam no desenvolvimento de habilidades funcionais. Os jogos que ajudam a desenvolver a confiança, a autonomia e a iniciativa auxiliam na aquisição de condutas afetivas.

Um jogo bem concebido e utilizado de forma adequada oferece muitas vantagens, entre elas: fixa os conteúdos, ou seja, facilita a aprendizagem; permite a tomada de decisão e avaliações; dá significado a conceitos de difícil compreensão; requer participação ativa; socializa e estimula o trabalho de equipe; motiva, desperta a criatividade, o senso crítico, a participação, a competição sadia e o prazer de aprender. Um jogo bem projetado deve apresentar as seguintes características: ser atrativo, agradável e fácil de usar, o aluno deve conseguir, sem maiores dificuldades, entender o funcionamento do jogo, os comandos mais elementares e as opções de navegação podendo se orientar rapidamente. Todas as opções precisam levar para algum lugar. Mesmo um jogo bem projetado pode ter algumas desvantagens como: se não for bem aplicado perde o objetivo; nem todos os conceitos podem ser explicados por meio dos jogos; se o professor interferir com frequência, perde a ludicidade; se o aluno for obrigado a jogar por exigência do professor, o aluno fica contrariado; se as regras não forem bem entendidas pelos alunos, eles ficam desorientados; quando não for avaliado corretamente, não atinge o objetivo. Pode-se dizer que os jogos educacionais quando bem utilizados, no processo de ensino e aprendizagem fazem com que o aluno: perceba melhor; compreenda; interprete; aplique; avalie; reinterprete e refaça os jogos educacionais, de fato, estimulam o desenvolvimento cognitivo, auxiliando na criação de estratégias para a solução de problemas. Passada a fase inicial da brincadeira, o aluno demonstra pouco a pouco uma perspectiva bastante individual de atingir o objetivo proposto e isso implica em ganhos cognitivos que ocorrem de forma gradativa. Pois o objetivo principal do jogo como atividade lúdica é proporcionar ao indivíduo que está jogando, conhecimento de maneira gratificante, espontânea e criativa não deixando de ser significativa independente de quem o joga, deixando de lado os sistemas educacionais extremamente rígidos. Trabalhar com os jogos na sala de aula possibilita diversos objetivos, dentre eles, foram pontuados os seguintes: Desenvolver a criatividade, a sociabilidade e as inteligências múltiplas; Dar oportunidade para que aprenda a jogar e a participar ativamente; Enriquecer o relacionamento entre os alunos; Reforçar os conteúdos já aprendidos; Adquirir novas habilidades; Aprender a lidar com os resultados independentemente do resultado; Aceitar regras; Respeitar essas regras; Fazer suas próprias descobertas por meio do brincar; Desenvolver e enriquecer sua personalidade tornando-o mais participativo e espontâneo perante os colegas de classe; Aumentar a interação e integração entre os participantes; Lidar com frustrações se portando de forma sensata; Proporcionar a autoconfiança e a concentração.

BRINCADEIRA.

A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo, da vida natural interior escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo.

Ela tem a fonte de tudo o que é bom. (...) não é a expressão mais bela da vida, uma criança brincando? (...) A brincadeira não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. Cultive-a e crie-a, proteja-a e guarde-a, para uma visão calma e agradável daquele que realmente conhece a natureza humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interior do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (Friedrich Froebel). A brincadeira é uma atividade inerente ao homem. Durante a infância, ela desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança. Naturalmente curiosa, a criança se sente atraída pelo ambiente que a rodeia, cada pequena atividade é para ela uma possibilidade de aprender e pode se tornar uma brincadeira. Onde quer que a criança esteja o lúdico está sempre presente para que desse modo ela descubra o mundo à sua volta e aprenda a interagir com ele.

Froebel foi o primeiro educador a enfatizar a importância do brinquedo e do lúdico na educação infantil, "a brincadeira não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância". Zatz apud Froebel (2006, p.15). A criança leva sua brincadeira muito a sério, e é importante que o adulto a respeite nesse sentido. Quantas vezes não nos deparamos com respostas: "agora não posso, estou brincando!" Ela considera que está ocupada quando está brincando, e merece toda a nossa consideração. Jamais deve se interromper a concentração de uma criança nesse momento tão precioso e mágico. Outro ponto importante e que não devemos deixar de mencionar é que quando a criança brinca de faz de conta e tenta reproduzir situações do dia a dia, ou mesmo nas atividades escolares, por mais que se tenha vontade de interferir ou mesmo ajudá-la mostrando como manipular os utensílios ou como organizar a brincadeira, é importante deixar que ela a faça do seu jeito, precisamos conter nossos impulsos. Não é o momento de limitar, e sim de encorajá-la, deixando que ela use a sua criatividade e imaginação, para que possa dizer: eu consegui sozinha.

Mesmo sabendo que a brincadeira é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição de valores e da sociabilidade, e apesar de todo suporte teórico que tem surgido sobre o tema, afirmando a importância da brincadeira, ainda assim, encontramos ideias e práticas que reduzem o brincar à uma atividade de menos importância no cotidiano escolar e isso se dá à medida em que se avançam os segmentos escolares. O discurso se faz mais forte e presente na Educação Infantil. Porém, no Ensino Fundamental, ele "desaparece" se nos pautarmos apenas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde no documento redigido para a Educação Infantil, a questão da ludicidade encontra-se no artigo 3º, inciso I, alínea c e diz o seguinte:

“Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: 1-As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: ((...) c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e de manifestações artísticas e culturais”.

Já no documento redigido para o Ensino Fundamental, a questão da ludicidade “desaparece”, assim como mostra o art. 3º, inciso I, alínea c:

“Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

1- As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

c) “Os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”.

Também encontramos referência ao brincar no Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 16, inciso IV, dizendo que:

“Art. 16 O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...) IV. brincar, praticar esportes e divertir-se”.

O deixa claro a proibição do trabalho para menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz e aponta o direito a liberdade, incluindo o brincar, a prática de esportes e a diversão. Mas, ainda é na Educação Infantil, único nível de ensino que a escola deu “passaporte livre”, aberto à iniciativa, criatividade, inovação por parte de seus protagonistas, que a brincadeira pode assumir sua forma específica. E como mostra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002, p.27):

Neste documento, a brincadeira é considerada um meio que favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, transformando os conhecimentos que já possuíam em conceitos gerais com os quais brinca. As crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos, pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas. Portanto, propiciando a brincadeira cria-se um espaço na qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao possibilitarmos à criança o acesso às brincadeiras e ao brincar, oferecemos a ela uma melhor qualidade de vida. Brincando ela expande uma grande quantidade de emoções, pela variedade de brincadeiras que vivencia, organiza melhor o seu mundo interior. E o mais importante, através do brincar acaba aprendendo de forma prazerosa, transformando um simples conhecimento em uma aprendizagem significativa. A utilização dos jogos e das brincadeiras, do brincar como um meio educacional é um avanço para a Educação Infantil.

Tomar consciência disto requer mudanças, o que nos leva a resgatar nossas vivências pessoais para incorporar o lúdico em nosso trabalho. Ainda há

muito a ser aprendido e questionado, pois, o lúdico oferece condições de sociabilidade, levando a criança a se organizar mutuamente nas ações e intensificando a comunicação e a cooperação. Permite ainda, a descoberta do 'outro' e isso repercute sobre a descoberta de si mesmo. Diante de todas as questões expostas neste trabalho, evidencia-se que as atividades lúdicas, na escola possibilitam que sejam alcançados os objetivos educacionais que norteiam o trabalho pedagógico, como já foi comprovado por muitos pesquisadores e estudiosos, e que as experiências adquiridas pelas crianças nos seus primeiros anos de vida, são fundamentais para o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Neste sentido, a educação infantil pode formar crianças que irão para a etapa de alfabetização, autônomas, críticas, criativas, ou ao contrário, dependentes, estereotipadas, com aversão ao trabalho escolar.

Assim, espera-se que este trabalho possa servir de incentivo aos educadores que não utilizam o lúdico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se demonstrou a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. Espero desta maneira, ter contribuído no sentido de alertar para a importância da inserção das atividades lúdicas, no contexto escolar, e que estas não sejam deixadas em um segundo plano, ou apenas no período do recreio. Desejo, ainda, que este estudo possa servir de incentivo para os professores inovarem suas práticas, e que a partir de agora tenham, nos jogos e brincadeiras, aliados permanentes, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos e brincadeiras são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem e não devem jamais ficar fora desse contexto.

Como relatei ao longo deste trabalho, acredito que a utilização dos jogos, brincadeiras e brinquedos na educação infantil ainda é, sem dúvida, um tema inesgotável. Novas opções têm se mostrado aos educadores, opções de aliados que vêm se integrando a esse mundo encantado que é a educação infantil. Novas profissões têm surgido na área do lúdico como, por exemplo, a de "brinquedista" e até mesmo os "doutores da alegria" que salvam vidas nos hospitais por onde andam. Creio que este seja um tema para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1998. FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo, SP: Moderna, 2006.**

ALMEIDA, Paulo N. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.**

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.**

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.**
In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 02/98. Institui Diretrizes

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2001.

Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1: Introdução. Brasília, 1998. Curriculares para o Ensino Fundamental.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, Brasília, 1990 Referencial

KISHIMOTO, Tisuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). O brincar e suas teorias. 3ª Ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994

OLIVEIRA, Marta Kohl de. VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento: Umprocessosócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, 1994.

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTORIA

Marcelo, Maria Luiza de Oliveira

RESUMO

O ensino de História durante muito tempo teve um caráter determinado pelo tradicionalismo que levava o aluno a limitar o seu conhecimento aos grandes acontecimentos das histórias políticas e aos feitos heroicos. Esse tipo de ensino implica na preocupação de não criar questionamentos e nem debater os conteúdos estudados em sala de aula, evitando dessa forma, um posicionamento crítico e a formulação de uma história – problema. Este trabalho tem como objetivo analisar o patrimônio cultural como instrumento para o ensino da História local. O artigo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, sendo utilizado como instrumentos de análise, livros, revistas e artigos de jornais. Os resultados foram pautados em um aprofundamento teórico com mais intensidade, ou seja, uma proposta para melhorar a prática escolar no ensino de História, tanto na escola como de maneira geral. Embora exista um discurso que a maioria dos professores em sua prática docente tem como base a reflexão crítica, sabemos que existem limitações no que se refere à prática em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. História. Local. Patrimônio.

INTRODUÇÃO

As novas perspectivas para o ensino de História na atualidade têm contribuído muito para que os professores reflitam a sua prática e possam estar corrigindo muitas falhas dentro do ensino desta disciplina. Ao invés de uma História factual, datada, cheia de símbolos que não permite uma problematização em sala de aula e que desconsidera toda a vivência e realidade dos alunos, essas novas possibilidades de ensino permitem aos docentes construir um conhecimento que incorpora a experiência dos alunos na construção do conhecimento. Assim, fazendo com que professores e alunos se voltem para o estudo do cotidiano e incorporem novas linguagens ao campo de seus interesses, percebendo que os agentes sociais ao viverem suas experiências contribuem para construção da História individual e coletiva. Com este entendimento, o patrimônio cultural se apresenta como uma inovação no aprendizado histórico.

¹ Graduação em História pela Universidade Estadual da Bahia, Especialização em Metodologia do Ensino de História Faculdade de Educação Instituto Souza. E-mail da autora: luizamcarcelo25@hotmail.com Orientadora: Prof^a. Dr^a Cheila Mara.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o patrimônio cultural como instrumento para o ensino de História local, e como objetivos específicos, refletir o Ensino de História no Brasil; realizar um levantamento sobre a utilização do patrimônio cultural no ensino de história; identificar as possibilidades de utilização desse patrimônio como instrumento de ensino da história local. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na busca

por compreender as possibilidades de apropriação do patrimônio cultural e a sua inserção no ambiente escolar.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo refletimos historicamente o ensino de história, buscando identificar como a disciplina foi pensada e como ela foi ensinada durante a história da educação brasileira. No segundo capítulo, buscamos discutir o patrimônio cultural, a sua importância como bens da sociedade a serem preservados, entender como acontece no Brasil a proteção aos bens culturais e como o patrimônio está relacionado com a identidade e a memória de uma comunidade. No terceiro e último capítulo, trazemos a Educação Patrimonial e a sua inserção no Ensino de História Local, estuda-se a metodologia da Educação Patrimonial, apresentando possibilidades de se apropriar do patrimônio cultural como fonte primária para a produção do conhecimento histórico.

Portanto, no final deste estudo percebe-se que há possibilidades de utilizar o patrimônio cultural no ensino da História Local, pois, com a amplitude de bens culturais que ficam a margem do Ensino de História e que por vezes podem ser transformados em trabalhos riquíssimos, contribuindo para que nem só os alunos, mas, toda a comunidade se beneficie com o conhecimento adquirido, passando a preservar e a reconhecer o legado cultural da localidade.

HISTORICIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Na busca por entender como a disciplina História foi pensada e praticada nos diversos períodos da história da educação brasileira, a análise tem como ponto de partida a independência política do país, pois é neste momento que se pode identificar o ensino de história enquanto disciplina escolar. Assim, situando o ensino de História a partir desse período, observa-se que o Brasil entrava em um novo momento histórico e tinha a necessidade de firmar-se perante as outras nações. Para isso, precisaria de uma História que mostrasse o seu passado, além de tudo que construísse representações para que o povo se sentisse ligado ao Estado brasileiro que nascia.

Essa preocupação surgia diante do pensamento político liberal que havia penetrado no Brasil e incentivava o sentimento de revolta contra o regime monárquico. Essas ideias liberais que foram introduzidas no país, principalmente no nordeste como a Revolução Pernambucana de 1817, nortearam e condicionaram os acontecimentos republicanos da época. Inicia-se assim a construção e difusão da História nacional através do ensino de História, com objetivo de criar um sentimento de identidade coletiva que legitimasse a nação que estava se estabelecendo:

“A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjuntos de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o império”
(...) (FONSECA, 2006 p.42).

No Brasil está “ciência da história” vai se reforçar com Francisco Adolfo de Varnhagen, que é considerado o “Heródoto brasileiro”, ou seja, o precursor da cientificidade da história no país. A sua História Geral do Brasil refletia uma preocupação nova com a história: o levantamento de uma documentação sobre o passado brasileiro. Esta preocupação com os documentos para resgatar o passado é fruto do historicismo do século XIX. Dessa forma, as propostas educacionais de meados do século XIX não condiziam com a questão social presente naquele

momento da História do país. A implantação do império fez florescer o debate e difusão dos preceitos liberais, gerando um momento de grande restrição política e de frustrações diante das expectativas geradas pela independência por parte de alguns setores. A forma como as revoltas (sabinada, Balaiada, Farrroupilhas, etc.) ocorridas durante o primeiro império e nas regências foram sufocadas, apresentam bem a cultura política que estava sendo implantada: uma política social voltada para a propriedade que excluía a população do exercício dos direitos, principalmente em relação a igualdade jurídica e política. Qualquer tipo de manifestação que ia contra a ordem estabelecida e contra a liberdade dos que se consideravam iguais, ou seja, a elite governante, eram prontamente combatidas:

(...) "A elite imperial não só ordenou o massacre dos rebeldes das províncias, como também procurou criar instituições que viabilizassem o projeto monárquico. Os intelectuais vinculados a esse projeto investiram, por sua vez, no combate aos movimentos separatistas, mostrando que os "brasileiros" constituíam uma nacionalidade com características próprias" (...) (DEL PRIORE, 2003 p.210).

A educação neste período formava as bases para dar sustentação ao poder da elite nacional. Todavia, a ruptura com Portugal gerou confrontos em relação ao que deveria ser ensinado nas escolas, principalmente entre os setores liberais e conservadores: o Estado e a Igreja.

"A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira (...)" (ABUD, 2008 p.29).

O Colégio Pedro II, fundado em 1837, foi um marco importante no ensino de História. Os seus programas e currículos escolares após a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), passaram a refletir as produções do instituto. Este colégio transformou-se em um canal onde se escoava o conhecimento histórico produzido por esse órgão, servindo de modelo para o resto do país, sendo que era o IHGB que definia as diretrizes para o ensino de História. A criação do IHGB e do Colégio Pedro II foi um exemplo bem claro de instituições criadas pelo governo imperial com o objetivo de controlar desde cedo a educação. Neste contexto que a disciplina História foi introduzida no currículo escolar, fundamentada em uma história nacional baseada em pressupostos eurocêntricos. Percebe-se, desta forma, que o ensino de História foi implantado com o intuito de atender objetivos alheios a ele, ou seja, uma História que não tinha prioritariamente a preocupação com o conhecimento, mas, teoricamente, uma história que serviu apenas para justificar a legitimação da nação brasileira. O ensino direcionava-se para a criação de uma ordem e civilizar os cidadãos. A disciplina era transmitida através de programas, textos e livros didáticos, passando a ter a função da formação moral de crianças e jovens, seja por princípios cristãos, através da doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império, conciliando assim os

interesses do Estado e da Igreja na área educacional, mesmo que tendesse para um maior controle da igreja pelo estado. De qualquer forma, o ideal liberal veio tentar encaixar-se em uma sociedade que não apresentava bases para sustentá-lo, provocando grandes desigualdades e exclusões:

“Para a criação de um sentimento nacional era necessário, portanto, desenvolver a ideia do Brasil como pátria de todos, de criar um sentimento de unidade, de saber pertencente não apenas ao seu estado, mas de todas as partes do território. E essa tarefa tornou-se central para muitos intelectuais que entendiam perfeitamente a importância da escola para o sucesso da empreitada” (BINTTENCOURT, 2005 p.192).

Como poderiam os intelectuais lidar com uma sociedade cheia de contradições? A sociedade imperial altamente estratificada vivia numa luta de conflitos entre os seus setores sociais, no qual cada um buscava atender seus interesses. Enquanto os senhores de escravos temiam medidas a favor da abolição, existia o temor de uma rebelião dos negros. Todavia, as preocupações das elites política e intelectual deste período em relação ao objetivo do sistema educacional não estavam em encontrar respostas para as questões sociais, diversidade social, étnica e cultural, e sim construir, através da educação, uma identidade nacional. Para Fonseca (2006 p.46):

(...) “Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira” (...)

Segundo Binttencourt (2005 p.199) “A teoria da democracia racial, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais (...)”.

O IHGB, a fim de difundir o sentimento de identidade nacional, elaborou a “teoria” das três raças na formação do povo brasileiro, apresentado a História do Brasil como resultado da mistura entre os brancos, negros e indígenas. Portanto, esta interpretação intencionava esgotar os conflitos sociais provocados pelas diversidades existentes, e com isso buscava uma união dos habitantes espalhados por várias regiões do império. Porém, mesmo apresentando a miscigenação do povo brasileiro, defendia-se a superioridade da “raça” branca, isso pelo motivo da elite monárquica descender de portugueses e ser apresentada como protagonista da formação do estado.

Entretanto, o fato de o governo imperial atender apenas os interesses da elite sem dar conta da diversidade social existente, fez com que as últimas décadas do século XIX fossem marcadas pelo avivamento de ideais como o movimento abolicionista, as questões eleitorais e políticas, mostrando que o regime não atendia os anseios da população.

Todavia, nem só os negros, como também a crescente classe média apresentava seu descontentamento com o regime monárquico:

“O crescimento acelerado da camada média e a participação de seus elementos na vida pública através das atividades intelectuais, militares (exército) e mesmo religiosos criam condições de

expressão de seus interesses mais amplos como o de participação no aparelho de Estado". (...) (RIBEIRO, 2006 p.69).

As propostas educacionais do fim do século XIX implicaram de início, com a questão social presente naquele momento da História do país. Ao observar as produções do IHGB neste período, percebe-se que gerou consequências para o ensino da História do Brasil, pois a elaboração da "história nacional" a partir de princípios eurocêntricos – base que sustentava a concepção histórica nesse período - esboçava uma ideologia etnocêntrica em detrimento de uma cultura que era considerada, pelos europeus, como inferior.

A História Pátria era a sustentação para a "formação dos cidadãos". Ela não se limitava apenas às salas de aulas, mas refletiam em toda a sociedade através de ritos cívicos como festas, desfiles, eventos comemorativos, culto aos símbolos da pátria que envolvia as escolas e faziam parte do cotidiano da população.

PERÍODO REPUBLICANO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

Como afirma Fonseca (2006 p.50) "*Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento*".

Com o surgimento do movimento nacionalista, os pressupostos pedagógicos, programas e currículos passam a ter o objetivo de consolidar os estudos de História nas escolas, contribuindo para que a disciplina ampliasse seu espaço no ensino brasileiro. Mas este nacionalismo apenas reforçou um ensino de História dogmático, voltado apenas para mostrar que o país tinha uma identidade própria, unificado e sem antagonismos.

De qualquer forma, há um fortalecimento do debate sobre os problemas educacionais, a partir de questionamentos sobre o modelo educacional herdado do império, que visava um ensino de História que formasse o cidadão adaptado à ordem social. O ensino de História na república rompe com a junção entre História sagrada e profana, concebendo esta ação como uma resistência em relação ao modelo antigo de governo. Entretanto, o ensino sofre alterações significativas a partir das reformas educacionais, destacando as Reformas Francisco Campos, de 1931, e Gustavo Capanema, de 1942.

Observa-se na Reforma Educacional Francisco Campos, que o estado passa a ter um forte controle sobre o ensino, centralizando as políticas educacionais a partir do Ministério da Educação e Saúde Pública. Neste contexto, as escolas perdem autonomia em elaborar seus programas, pois ficava tudo a cargo do Ministério. Nesta perspectiva, os conteúdos e metodologias eram centralizados, desconsiderando todas as especificidades regionais e locais. Sobre esta reforma educacional Abud (2008 p.32) coloca:

(...) "Os programas e métodos de ensino, porém, seriam produzidos pelo próprio Ministério. Eliminava-se desse modo a atribuição dos ginásios estaduais de elaborarem seus próprios programas, acentuando a centralização uniformizadora do ensino secundário. Paralelamente foi organizado um sistema de inspeção federal do ensino secundário, aprofundando ainda mais o controle exercido pelo governo central".

O ensino de História neste contexto tem grande influência do pensamento nacional desenvolvimentista, onde o país passava por grande processo de industrialização e urbanização provocado pelo governo Vargas. Todavia, a questão da identidade nacional não saiu de pauta. Assim, em meio ao sentimento nacionalista, discutia-

se um maior destaque para a História do Brasil como disciplina autônoma, separada da História Geral.

É a partir deste grande movimento pela valorização da História do Brasil que em 1942 o Ministro Gustavo Capanema promoveu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como a Reforma Gustavo Capanema, onde acontece uma reestruturação do ensino secundário que passa a ser dividido em três cursos: o primário, o ginásio e o clássico ou científico. Busca-se também uma estruturação da formação docente. Entretanto, predomina-se um ensino elitista, com a exaltação do sentimento nacionalista.

ENSINO DE HISTÓRIA: DO REGIME MILITAR À REDEMOCRATIZAÇÃO

Até a década de 1960 não se tem significativas alterações quanto às práticas tradicionais no ensino de história, além de que com o golpe militar de 1964 acontece uma valorização da herança tradicional que foi reorganizada para sustentar o regime, pois o ensino dessa disciplina serviu para enfatizar ações políticas e glorificar os governantes militares:

“O período do regime militar correspondeu ainda a um momento de separação acentuada entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar, passando os professores, em sua maioria, a serem formados em cursos distanciados dos avanços das Ciências Humanas”(…) (BINTENCOURT, 2008 p.12)

Com isso, acontece às limitações de atuação dos professores, afim de que o ensino fosse direcionado no sentido da segurança nacional e desenvolvimento, realizando um controle ideológico que objetivava suprimir todas as formas de resistência. A influência tecnocrata norte americana em razão da industrialização do país, contribuiu para o surgimento da disciplina Estudos Sociais, resultado da fusão entre Geografia e História, abrangendo assim a Educação Moral e Cívica.

Diante destas problemáticas é que entre as décadas de 70 e 80 intensificou-se o debate sobre o ensino de História e os processos de formação de professores. Nesta época lutava-se pelo fim dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais criado pelo governo militar, que contribuiu para a desqualificação dos docentes e o afastamento entre universidades e escolas.

Os cursos superiores de história qualificavam o historiador para o exercício da pesquisa, ficando o profissional apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. Com isso o ensino ficava prejudicado pelo fato dos profissionais não terem conhecimentos didáticos-pedagógicos necessários para estarem atuando em sala de aula.

Os debates se processam acerca dos cursos de bacharelado e licenciatura. De certa maneira, os governos militares para legitimar seu projeto nacional e desenvolver nos cidadãos um sentimento ufanista, criou o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Desvalorizou as ciências humanas e desqualificou o professor, pois este curso além de ter esvaziado e despolitizado os conteúdos, não formava o profissional numa área específica. Ao excluir o professor das discussões a respeito ao ensino de história e enfatizar o pesquisador como profissional pronto para atuar em todos os campos, corre-se o risco de continuar neste sistema de ensino em que professores despreparados e pesquisadores sem formação docente atuam, imprimindo conhecimento nos alunos.

“No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar

a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História”(...) (FONSECA, 2006 p.59)

A partir da década de 80 surgem grandes debates a fim de discutir novas abordagens e propostas metodológicas para o ensino de História. Em meio a este contexto, o país passa por um processo de redemocratização em que os diversos setores da sociedade que eram excluídos lutavam por ter seus interesses atendidos pelo Estado. Essas discussões sociais perpassaram também no ensino, pois desejava-se romper com os métodos tradicionais, e para isso todos os setores que estavam interligados, desde o meio acadêmico ao ensino secundário, bem como o meio editorial que tinha a necessidade de autores que dessem conta das novas abordagens e programas em busca de atingir as exigências do mercado de livros didáticos, lutavam por propostas educacionais que respondessem as exigências sociais do momento. Os novos livros didáticos tinham que suprir as antigas práticas tradicionais em razão das novas propostas de ensino.

Esse novo olhar para o ensino de História buscava condicionar os alunos à reflexão, de modo que as novas perspectivas da pesquisa histórica deveriam criar possibilidades de realização de abordagens a partir de novos objetos.

Todavia, essas novas abordagens para o ensino de História trouxeram um conflito sobre os diversos conhecimentos a serem transmitidos. Começaram a surgir divergências quanto aos campos temáticos a serem repassados, pois não seria possível transmitir todo o conhecimento da História da humanidade, bem como dar conta de toda a História do Brasil, sem elencar as especificidades locais ou regionais.

De qualquer forma, a disciplina não poderia descartar partes importantes do processo histórico. Para dar conta dessas diversidades de abordagens, bem como capacitar professores e incentivar novas produções de livros didáticos é que foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que fixou diretrizes norteadoras para o ensino fundamental e médio. Esses parâmetros proporcionaram aos professores uma diversidade de procedimentos e metodologias para cada disciplina.

Atualmente, diante das diversidades e contradições que a educação vem passando, as discussões em torno do ensino de História elencam diversos pontos. Enfrentar estas diversidades necessita de análise e reflexão diante do processo histórico que esta disciplina vivenciou para se firmar no currículo escolar.

PATRIMÔNIO CULTURAL: A MEMÓRIA SOCIAL NO ESPAÇO DA CIDADE

A educação brasileira após o processo de redemocratização marca o início de um período de reconfiguração das práticas educacionais. Nesse novo momento, o ensino de História inicia um processo de produção do conhecimento histórico na sala de aula atendendo a necessidade de novas abordagens.

A valorização do patrimônio histórico-cultural adveio desse interesse em considerar a diversidade de fontes do passado na pesquisa histórica, reflexo das transformações que já aconteciam há algum tempo nas universidades. Desta forma, surgem novos estudos a fim de resgatar, conservar e preservar as construções materiais e imateriais que a sociedade produz no decorrer do processo histórico.

Para Le goff (1994 p.101): "*A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que constrói, tudo que toca, pode e deve fornecer informações sobre eles*".

O ensino de história, neste sentido, apresenta-se como uma ação que contribui para a compreensão do processo histórico, a percepção da história frente aos vestígios históricos e culturais produzidos pelas sociedades. Com isso, a compreensão da memória histórica pode levar o aluno a reflexões sobre o cotidiano e todas as expressões culturais que estão presentes na sua vivência. Portanto, com este olhar que se reflete sobre a utilização do patrimônio cultural como instrumento para compreender o processo histórico de determinada localidade, despertando no aluno o interesse pela história individual e coletiva.

Nesse sentido, não se deve pensar em patrimônio histórico apenas como um passado, sem nenhuma função social ou significação coletiva. Assim, o passado, bem como a história, se mostra apenas como o antigo que sobrou no tempo e no espaço, sem referência ou importância para o presente e o futuro. Segundo Cunha (1992 p.25):

"a noção de patrimônio histórico" deveria evocar estas dimensões múltiplas da cultura como imagens de um passado vivo: acontecimentos e coisas que merecem ser preservadas porque são coletivamente significativas em sua diversidade".

A fim de estruturar discussões, torna-se necessário compreender o que se entende quando se fala de "Patrimônio Histórico":

(...) "A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras primas de belas- artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes dos seres humanos." (...) (CHOAY, 2001 p.11)

De outra forma, o termo se ampliou para "Patrimônio Cultural" e passou a abarcar dimensões bem mais amplas, ou seja, tudo aquilo que tem um sentido social, representado pelos bens materiais ou imateriais da cultura humana.

A vida dos habitantes de determinado lugar está ligada ao Patrimônio Cultural. São nos espaços locais onde todos vivem e se inter-relacionam que a cultura se desenvolve, e nestes lugares as pessoas dão rumos à história individual e coletiva. Assim, a memória construída ao longo do tempo é a peça fundamental na construção desta História.

Entretanto, ao colocar que as vidas das pessoas estão ligadas aos espaços em que vivem, sejam eles públicos ou privados, pode-se considerar que o patrimônio "material" convive com as demais manifestações culturais "imateriais". Mas, se o patrimônio material é estático e o imaterial é dinâmico, são nos espaços sociais estáticos que a cultura se movimenta. São nos espaços sociais que os fatos acontecem, sejam eles econômicos, políticos, manifestações culturais, as várias práticas e demais ações cotidianas de todos os sujeitos históricos. Logo, todo o patrimônio cultural se relaciona entre si, pois são criações dos homens para atender a gama de necessidades que surgem com o avanço social, e estas necessidades estão presentes em todos os lugares.

Desta forma, a memória atua como forma de compreender a existência, como afirma Oriá (2008 p.139): "*Ora, é a memória dos habitantes que faz*

com que eles percebam na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas". Percebe-se que a memória se apresenta como a forma de entender o presente e refletir o futuro, preocupada com as mudanças que a sociedade vem sofrendo. Todavia, a falta de elo entre a memória histórica e os sujeitos sociais torna-se um fator limitante para a construção de uma cidadania participativa.

A preocupação com a memória surge no sentido de que a memória social está presente nos espaços da cidade e cabe aos cidadãos entender os significados que se constroem em relação ao público e o privado e das diferentes identidades que dialogam nestes lugares. A consciência cidadã deve preocupar-se em construir uma política democrática de patrimônio histórico que contribua para que os sujeitos sintam-se inseridos no contexto histórico. Com isso, tomam pra si o sentimento de resgate e preservação do espaço sócio histórico em que habitam, evitando a perda da memória e a destruição dos patrimônios existentes no lugar:

"Essa perda de referências históricos, pautados na memória da cidade, nos dá a estranha sensação de que somos "estrangeiros" em nossa própria casa. Sem a memória, não encontraremos mais os ícones, símbolos e lembranças que nos unem à cidade e, assim, nos sentimentos deslocados e confusos" (...) (ORÍÁ, 2008 p.139)

Preservar o patrimônio cultural existente em determinada localidade, pensando em todas as formas de criações dos homens, é de extrema necessidade frente à fragilidade da memória por parte dos habitantes, que com o passar do tempo podem perder as suas referências culturais, o que acarreta no desaparecimento do sentimento de pertencimento e compromisso com o lugar. Assim, não exerce a cidadania participativa, pois não tem um elo com a comunidade. Preservar, neste sentido, implica em dar sentido social ao patrimônio, para que ele tenha uma utilidade pública, afim de não ser esquecido.

Entretanto, se os habitantes não têm referência e significação com o patrimônio, dificilmente eles desenvolverão uma consciência de preservá-lo. Pode até preservar a fim de explorá-lo economicamente, mas não por que se sente inserido naquele contexto sócio histórico. Além de que, deve-se destacar que o fato de muitos patrimônios não ter uma função socioeducativa, implica na necessidade de inseri-lo como instrumento no ensino de história.

Nessa perspectiva é que se entende a necessidade da Educação Patrimonial como forma de trazer a possibilidade da utilização do patrimônio histórico no ensino- aprendizagem de história. Discutindo a preservação e resgate da memória, trazendo novos olhares e possibilidades de reinventar novos meios de conceber e produzir a cultura, dando luz as identidades e significações no qual a cidade é construída. Concordando com que afirma Cunha (1992p. 27): *"é exatamente aí que se encontra um dos maiores desafios: fazer com que experiências silenciadas, suprimidas ou privatizadas da população se encontrem com a dimensão histórica"*, onde todos sintam-se parte integrante de um processo histórico, identificando-se com a história coletiva através das experiências individuais desenvolvidas através do reconhecimento do patrimônio cultural como um bem de todos os indivíduos da localidade.

PATRIMÔNIO LOCAL: IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA CIDADÃ

Em meio às abordagens anteriores, falar de história local é muito pertinente já que se tratou de consciência cidadã e identidade, pois entende-se que os fatos históricos passam em um lugar, logo este lugar faz parte da memória e do processo histórico, seja ele individual ou coletivo. Assim, este tópico não tem o objetivo de realizar uma ampla discussão sobre a história local, pois para isso necessitaria de um longo estudo, mas busca refletir quanto à importância da história local na preservação do patrimônio histórico:

“O ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas”. (Brasil/MEC/SEF, apud FONSECA, p.154).

A vida dos indivíduos está ligada ao lugar em que crescem e passam grande parte da vida, que se torna conhecido e familiar, e no qual criam “raízes”. No lugar as pessoas se relacionam, constroem vínculos e identificam-se com todo o espaço e cultura local, este processo é construído historicamente e a memória histórica é peça fundamental nesta dinâmica de reconhecimento e identidade com o lugar. Como diz Hall (2006 p. 11): “*A identidade é formada na interação entre eu e a sociedade*”.

Todavia, percebe-se que com o fenômeno da globalização tem-se observado uma ampliação da noção de espaço-tempo, provocada pela facilidade de comunicação, mobilidade e ligação entre as pessoas ao redor do mundo, contribuindo para formar sujeitos globais. Com isso, tem surgido uma grande discussão sobre a mudança de identidade ou da construção de múltiplas identidades, levando o cidadão a desvincular-se das memórias que compõe a sua história em determinada localidade, perdendo o sentimento de pertencimento ao lugar:

“Esse processo produz o sujeito pós-moderno, contextualizado como não tendo uma identidade fixa, essencialmente ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (...) (HALL, 2006 p.12)

Desta forma, se torna uma tarefa difícil, se não impossível, conseguir resistir ao fenômeno globalização em meio à diversidade de informação que se recebe a cada instante. Assim, o lugar com toda a sua historicidade é atingindo com os acontecimentos de ordem nacional e global e neste processo todas estas questões implicam em um conflito de identidade e dificuldade de reconhecer-se enquanto pertencente a um só lugar. Segundo Hall (2006 p.12): (...)“*O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas*” (...)

Entretanto, percebe-se que tais fatores não extinguem as referências com as “raízes” que se têm com o lugar de origem, elas permanecem e configuram uma

ressignificação do sujeito histórico. O indivíduo, mesmo que tenha ampliado a sua noção de espaço e tempo, em contato com o lugar que reverencia a sua história é incentivado a refletir sobre sua história individual, experiências vividas, passando a analisar o quanto o local contribuiu para sua significação enquanto sujeito atuante no processo histórico.

Assim, não se deve observar o lugar separado do contexto global, mas apropriar-se da história local a fim de entender-se enquanto sujeitos plurais que interagem com um mundo a partir de elementos históricos próprios do lugar de origem:

“Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara por meio da fixação de objetivos comuns”. (MANIQUE e PROENÇA, apud FONSECA, p.156).

O ensino da História local torna-se de grande relevância para o desenvolvimento do aprendizado histórico, além de ser importante para que alunos e professores conheçam e valorizem mais sobre os bens móveis e imóveis que foram produzidos pelos seus antepassados.

De acordo com Nikitiuk (2007 p.98): *“Definindo-se como a História do lugar, aproxima o aluno do seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver”*.

O estudo do lugar enriquece o processo da memória histórica e a compreensão do conteúdo estudado, a fim de desenvolver no aluno reflexões sobre o cotidiano e toda a expressão histórico-cultural que está próximo dele.

As discussões quanto ao ensino da História Local possibilita refletir a sua aplicabilidade na construção do conhecimento histórico, fazendo com que muitos professores repensem a prática em sala de aula. A utilização apenas de temas universais faz com que os alunos tenham uma visão ampla da história, não compreendendo os processos na sua realidade, ou melhor, no seu ambiente cotidiano, não incentivando-os a desenvolver uma identidade com o local, tão pouco desenvolver o sentimento de valorização da cultura e da história em que estão inseridos diretamente.

A partir das novas orientações para o ensino de História, percebe-se muitas possibilidades de práticas pedagógicas que possam construir um ensino cada vez mais aberto e dinâmico, preocupado com a formação de cidadãos que refletem a sua realidade. A História Local contribui para que o aluno tenha uma compreensão do processo histórico que está inserido, com isso tenha uma tomada de consciência para atuar na sua realidade. Este conhecimento do lugar deve levar ao aluno a observar o seu cotidiano e perceber o fazer da história, reconhecendo a dinâmica do tempo ao passar pela rua, olhando os edifícios, os hábitos e costumes diários das pessoas.

Desta forma, o conhecimento da História Local oferece condições para que os indivíduos possam refletir a sua vivência enquanto sujeitos históricos e cidadãos, recuperar as memórias espalhadas nos espaços sociais: prédios, casas, ruas, praças, entre outros, que dizem sobre as muitas histórias individuais que interagem com a história coletiva e a identidade da localidade, destacando as particularidades dessa localidade que por muitas vezes ficam esquecidas no cotidiano da cidade.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PRESERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS BENS DA SOCIEDADE

O ensino da História Local pode ser concretizado com a Educação Patrimonial que busca incentivar a preservação do patrimônio cultural. Refletir sobre a importância da Educação Patrimonial é de extrema urgência diante do pouco valor que vem sendo dado ao patrimônio em diferentes localidades, principalmente diante da destruição dos espaços da memória de muitos lugares onde os indivíduos sentem-se alheios frente a uma visão modernizante que causa o esquecimento e o desconhecimento cultural.

Entretanto, é preciso muito entendimento para organizar ações educativas em meio a tanta diversidade que o patrimônio cultural oferece, levando em consideração os diferentes espaços que esta educação acontece, seja nos museus, espaços culturais, a escola, entre outros, e assim a elaboração de ações sistemáticas para a Educação Patrimonial contribui para formação de cidadãos preocupados em preservar e transmitir a sua história às gerações vindouras. Entende-se a Educação

Patrimonial como uma ação que trabalha o conhecimento, a apropriação e a valorização da herança cultural, fortalecendo os sentimentos de identidade e cidadania participativa.

Na afirmação de Oriá (2008 p.137): *"A preservação do patrimônio histórico é vista hoje, prioritariamente, como uma questão de cidadania e, como tal, interessa a todos por se constituir um direito fundamental do cidadão e esteio para a construção da identidade cultural"*. Desta forma é que surge a necessidade de inserir no ensino aprendizagem de história a Educação Patrimonial, pois para que aconteça uma tomada de consciência da necessidade de se preservar, os cidadãos devem saber a importância de determinado patrimônio, ter referenciais sócio históricos que o permitam compreender o meio em que vive.

Através da Educação Patrimonial as pessoas terão capacidade de compreender o processo histórico que o patrimônio local guarda. Terão condições de conhecer a importância que ele tem para a história da comunidade, passando a identificar elementos e fatos muitas vezes desconhecidos pelo público, construindo um novo conhecimento a partir da associação das referências e experiências que o patrimônio representa na memória individual e coletiva.

Portanto, os lugares da memória são múltiplos: a casa, a rua, a praça, a escola, a igreja, o clube. Existe uma multiplicidade de espaços em que a história se desenrola. De outra forma, o que se deve ser esclarecido é que mesmo que o indivíduo não se identifique com a igreja, mas sim com a praça, ele deve ter em mente que a igreja assim como a praça constituem um lugar de memória que diz muito para a história de muitas pessoas, e constituem um ícone da história do lugar, e por isso devem ser preservados:

(...) "Assim, estamos lidando, ao examinarmos as políticas públicas de patrimônio, com complexas questões que envolvem emoções, afetos, interesses os mais variados, preferências, gostos e projetos heterogêneos e contraditórios" (VELHO, 2007 p.245).

Para isso, os alunos em contato com o patrimônio devem ter condições de observar com um olhar histórico-crítico, refletindo a construção histórica do espaço em que vivem, compreendendo e explicando a realidade vivenciada.

A Educação Patrimonial, neste sentido, se apresenta como o caminho a ser seguido na luta pela tomada de consciência da preservação do patrimônio cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's, já mostraram a necessidade de incluir a Educação Patrimonial no ensino, a fim de desenvolver o sentimento de preservação nos alunos.

Portanto, percebe-se a necessidade de utilizar a Educação Patrimonial a fim de oferecer aos alunos condições de observar o espaço em que vivem e perceber a historicidade no patrimônio cultural, deve-se estar aberto para inovar dentro da sala de aula, buscar utilizar novas metodologias de ensino que possam despertar nos alunos um sentimento de problematização da realidade, objetivando uma ressignificação do aprendizado histórico. Porém, para que isso possa acontecer de fato, não deve estacionar nas leituras e debates, mas buscar a aplicabilidade da Educação Patrimonial no cotidiano escolar.

MÉTODO

Para sistematizar a Educação Patrimonial foram desenvolvidas metodologias para apropriar-se do patrimônio cultural na construção do conhecimento histórico. Os primeiros debates em torno da Educação Patrimonial surgem no Brasil no ano de 1983, em um seminário realizado no Museu Imperial, em Petrópolis, Rio de Janeiro. A partir de então, foram se ampliando as discussões quanto à aplicabilidade da Educação Patrimonial no Ensino de História. Atualmente existem vários trabalhos e estudos que definem metodologias para a Educação Patrimonial, sendo que com o desenvolvimento dos estudos muitos avanços aconteceram acerca da temática, e solidificou-se o entendimento sobre as contribuições que a Educação Patrimonial promove na preservação do Patrimônio Cultural.

Entre os estudos pesquisados, será tomado como parâmetro o trabalho realizado pela equipe do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que no ano de 1999 organizou o *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Um destaque a ser dado a este estudo é a sua universalidade na aplicação das propostas:

“A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para a sua própria vida, pessoal e coletiva”.
(HORTA, 1999 p.08)

A metodologia de Educação Patrimonial permite tomar os bens patrimoniais como objetos de estudo, fazendo com que os alunos se apropriem do patrimônio cultural como base para a construção de novos conhecimentos a partir de estudos e investigações.

O trabalho consiste no uso de método investigativo onde os alunos são levados a observar, analisar criticamente, comparar e formular hipóteses, buscando encontrar respostas para os problemas levantados, com o objetivo de estimular estas habilidades, dar condições dos alunos pensarem criticamente, desenvolvendo o interesse pelo Patrimônio Cultural. Desta forma, o processo de conhecer e reconhecer o patrimônio leva o indivíduo a desenvolver um sentimento de valorização e preservação.

Na aplicação da metodologia de Educação Patrimonial, define-se o objeto de estudo, bens materiais ou imateriais, e a partir de então se desenvolve perguntas e reflexões, buscando resgatar o conhecimento histórico sobre o patrimônio estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo o Ensino de História no Brasil teve um direcionamento tradicionalista. Esta concepção da História limitou o conhecimento ofertado aos grandes fatos históricos da nação, principalmente os políticos, construindo no imaginário popular os heróis nacionais. Os conteúdos totalmente despolitizados que não incentivava a criticidade e o conhecimento apresentado era absorvido como verdade absoluta inquestionável. Com as mudanças historiográficas, surge uma nova concepção de História, com isso, uma ampliação das fontes e novas janelas se abrem para a pesquisa histórica. Os indivíduos passam a serem vistos como sujeitos que contribuem para o fazer da história, o cotidiano, o imaginário, o popular tornou-se objetos de pesquisa. Nesse contexto, acontece um movimento intenso pelo respeito e valorização da diversidade, da identidade e riqueza cultural dos diversos povos espalhados pelo mundo.

Através dos estudos identifica-se a amplitude de possibilidades de trabalhar com patrimônio no Ensino da História Local. Portanto, percebe-se que os bens culturais estão interligados com o processo histórico, necessitando apenas do desejo de que seja incentivada a sua preservação através da Educação Patrimonial.

Diante do pouco valor e do esquecimento que o patrimônio cultural vem sofrendo, há necessidade de criar uma cultura de preservação do legado cultural, estimular a tomada de consciência para que os cidadãos possam preservar o passado, compreender o presente e refletir o futuro. Esse entendimento constitui um exercício de cidadania e sentimento de se reconhecer como sujeito consciente de sua ação na preservação do legado cultural.

Desta forma, este estudo se mostra um grão diante da grande necessidade de inserir o patrimônio histórico através da Educação Patrimonial no Ensino de História Local, deseja-se que a partir deste estudo outros pesquisadores possam aperfeiçoar as propostas aqui apresentadas e contribuir para a preservação do legado cultural da humanidade. Percebe-se na região em que a Universidade está inserida uma riqueza cultural imensa, todavia, são poucos os estudos que busca uma perspectiva de valorização da cultura popular. Contudo, este trabalho finaliza na esperança de que se possa despertar o interesse de outros pesquisadores em se debruçar na temática do patrimônio cultural, enriquecendo a luta pela preservação do patrimônio cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BINTTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BINTTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BINTTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BINTTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Vol.3, 2008.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**/ Françoise Choay; trad. De Luciano Vieira Machado- São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001. Constituição Federal de 1988.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. **O Direito à memória. Patrimônio histórico e cidadania**.

DEL PRIORE, Mary. **O livro de ouro da História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thaís Níveis de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. Ed., 1 reimp._ Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**; tradução Tomas Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques e Nora, Pierre. **História: Novos problemas**. Trad. Théo Santiago. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques, **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão... [et al.] 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

NASCIMENTO, Milton do Carmo. **Pedra Branca – ITAPEBI**. Alpha Gráfica e Editora Ltda, Brasília/DF, 2006.

NIKITIUK, Sônia L. (org) **Repensando o Ensino de História**. 6 ed. São Paulo. Cortez, 2007.

ORÍ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BINTTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VELHO, Gilberto. **PATRIMONIO, NEGOCIAÇÃO E CONFLITO**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100009&script=sci_arttext acessado no dia 10 de outubro de 2017 às 10:45 h.

BOTÂNICA

Silva, Marlene Brito Da

RESUMO

O presente trabalho apresenta um importante diferencial no contexto da Biologia que é o estudo da Botânica. O principal objetivo dessa pesquisa é sem dúvida, analisar a importância do estudo da Botânica para o cotidiano, contribuindo para ampliar o conhecimento e a compreensão do contexto social voltado para os aspectos biológicos e naturais. Dentro das perspectivas, o papel que fundamentam o contexto da Botânica é promover a pesquisa e o ensino como ciência que se dedica ao estudo da forma, da função, do desenvolvimento, da diversidade, da reprodução, da evolução e do uso econômico das plantas, bem como suas interações na biosfera terrestre. Assim, vale apenas mostrar a importância das plantas para o homem, passando por aspectos relacionados à sua classificação, anatomia, ecologia e meio ambiente, fisiologia, paisagismo e usos industriais e comerciais. Promover a pesquisa e o ensino da Botânica em seus diferentes níveis, fazendo com que o conhecimento e a aprendizagem se tornem fatores contribuintes para uma boa formação. Em questão dos processos metodológicos a serem aplicados, devemos associar a produção de conhecimentos com a ação educativa. De um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro, realiza um processo educativo, conduzindo a uma ação social. Esse fator se dá através de pesquisas, representando ao mesmo tempo, uma alternativa de pesquisa que coloca a Ciência a serviço da emancipação social, trazendo duplo desafio: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e o de educar, realizando a articulação entre a teoria e a prática no processo educativo. A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, visto que, nesse caso, seria difícil explicitar quantitativamente os avanços individuais e o desenvolvimento do pensamento. De acordo com os resultados obtidos, a pesquisa fez com que a aquisição do conhecimento e a relevância da aprendizagem se tornaram fatores positivos e satisfatórios que contribuíram de forma inigualável para a construção de novos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Botânica. Ciência. Diversidade. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Biologia tem como objeto de estudo o fenômeno vida. Ao longo da história da humanidade muitos foram os conceitos elaborados sobre estes fenômenos, numa tentativa de explicá-los e, ao mesmo tempo, compreendê-los (PARANÀ, 2008, p. 38). Por mais abrangente que é ainda se depara com inúmeras barreiras ao ensinar seus conteúdos, isso é devido ao contexto histórico ao qual foi submetida e a fatores do cotidiano escolar que interferem no processo ensino/aprendizagem.

Para o ensino da Biologia, compreender o fenômeno Vida e sua diversidade de manifestações, significa pensar uma ciência em transformação, cujo caráter provisório do conhecimento garante uma reavaliação dos seus resultados e possibilita um repensar e uma mudança constante de conceitos e teorias elaboradas em cada momento histórico e social.

A Biologia é um campo muito dinâmico e ao mesmo tempo natural em que os sistemas de classificação estão em constantes transformações e mudanças. Esse sistema é composto por cinco reinos que permeiam pelos estudos dos livros didáticos, considerando primordialmente as semelhanças morfológicas e fisiológicas.

“Desde o homem primitivo, em sua condição de caçador e coletor, as observações dos diferentes tipos de comportamento dos animais e da floração das plantas foram sendo registrados nas pinturas rupestres, representando seu interesse em explorar a natureza” (PARANÁ, 2008, p. 38). Sendo assim, o conhecimento da Biologia deve subsidiar a análise e reflexão de questões polêmicas que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais, interações entre os seres vivos e a utilização da tecnologia que implica em intensa intervenção no meio ambiente, levando em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim, o modo como a natureza se comporta e a vida se processa, oportunizando a construção de uma visão de mundo permitindo a formação de um sujeito crítico, dando subsídios para a tomada de decisões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizaram o desenvolvimento de competências e habilidades em prejuízo de uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos, direcionando o ensino para temas e desenvolvimento de projetos considerados necessários para a vida do aluno. Os conceitos básicos de Biologias foram apresentados de forma reducionista, sem uma abordagem histórica, e controlados pela competência individual (PARANÁ, 2008, p. 49).

Entende-se assim, que a Biologia contribui para formar sujeitos críticos e atuantes, por meio de conteúdos que ampliem seu entendimento acerca do objeto de estudo, o fenômeno Vida, em sua complexidade, ou seja: na organização dos seres vivos, no funcionamento dos mecanismos biológicos, no estudo da biodiversidade em processos biológicos de variabilidade genética, hereditariedade e implicações dos avanços biológicos no fenômeno Vida.

Essa disciplina se pauta na valorização do conhecimento disciplinar, na compreensão da ampla rede de relações entre a produção científica, a validade ou não das diferentes teorias científicas.

Segundo Tolke (2014), com a criação do método científico, no século XX, a Biologia se tornou efetivamente uma ciência autônoma, contribuindo para as diversas áreas da ciência, inclusive a Botânica.

Acreditamos que o conhecimento das plantas é fundamental para a compreensão da vida na terra e a sua evolução. Com exceção de alguns organismos do fundo dos oceanos e de certos micro-organismos, todos os

outros seres vivos dependem das plantas e das algas, direta ou indiretamente, como fonte de alimento e oxigênio.

BOTÂNICA: CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Botânica é um ramo da biologia que estuda todas as características apresentadas pelos vegetais, fungos e algas, como morfologia, anatomia, entre outras subáreas. Essa ciência teve seu reconhecimento em meados de 1979, juntamente com os variados cursos de Biologia.

A palavra Botânica vem do grego botané, que significa "planta", que deriva, por sua vez, do verbo boskein, "alimentar". É o ramo das Ciências Biológicas que estuda as plantas (MINHOTO, 2002). Seu campo é muito vasto, abrange todo o reino vegetal, indo das formas de organização extremamente simples, até as mais complexas: as plantas superiores (FERRI, 1999).

A origem do conhecimento botânico é muito mais antiga do que se pode imaginar, é anterior ao desenvolvimento da biologia enquanto ciência (GULLICH, 2003).

De acordo com os dicionários, botânico é o estudo das plantas e das suas propriedades em geral, e começou a existir depois dos estudos de um cientista sueco no século XVIII. A botânica faz parte da biologia e tem diferentes especialidades. Assim, se torna uma área de estudo muito ampla e por isso possui várias subdivisões. De um modo geral, estuda a morfologia e a fisiologia das plantas, fungos e algas, donde, por sua vez, se divide em várias outras partes especificando o estudo. Neste caso, o estudo da botânica é muito amplo e também abrange todo conteúdo de investigação possível sobre as plantas.

De acordo com Raven e Colaboradores (2007), o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento e Científico e Tecnológico (CNPq) (1987) a Botânica se firma como uma disciplina científica importante e com muitas subdivisões, com o programa básico dividido em cinco subáreas, a Botânica Aplicada, Fisiologia Vegetal, Fitogeografia, Morfologia Vegetal, Paleobotânica e Taxonomia Vegetal:

[...] **fisiologia vegetal**, que é o estudo de como funciona as plantas, isto é, como elas capturam e transformam a energia e como elas crescem e se desenvolvem; **morfologia vegetal**, que é o estudo da forma das plantas; **anatomia vegetal**, que é o estudo da estrutura interna das plantas; **taxonomia e sistemática vegetal**, estudo que envolve nomenclatura e a classificação das plantas e o estudo de suas relações entre si; **citologia vegetal**, o estudo da estrutura, função e história de vida das células dos vegetais; **genômica e engenharia genética vegetal**, que é a manipulação de genes para o melhoramento de certas características dos vegetais; **biologia molecular vegetal**, que é o estudo da estrutura e função das moléculas biológicas; **botânica econômica**, o estudo dos usos passados, presentes e futuros das plantas pela humanidade; **etnobotânica**, o estudo dos usos das plantas com propósitos medicinais, entre outros, por populações indígenas; **ecologia vegetal**, que é o estudo das relações entre os organismos e seu

ambiente; e **paleobotânica**, que é o estudo da biologia e evolução de plantas fósseis.

Entretanto, podemos então classificar a botânica através de três denominações: Botânica Experimental, Botânica Aplicada e Botânica Descritiva.

Na Botânica Experimental usa-se a experimentação como base das suas investigações, ou seja, aqui estuda a fisiologia das plantas, a reprodução, nutrição, crescimento, etc. Por ser uma área muito ampla, a botânica tem inúmeras linhas de pesquisa que se encaixam nas subdivisões mencionadas acima. O estudo de todas as características desses organismos é imprescindível, pois a importância deles para os homens é indiscutível, não nos esquecendo de que é através da manutenção da flora que temos a conservação de inúmeras espécies de animais.

A Botânica Aplicada é ramo da botânica que estuda as plantas de acordo com as relações que os homens estabelecem com elas, como a botânica farmacêutica (uso de plantas medicinais pelos homens), botânica agrícola (uso das plantas na agricultura), fitopatologia (estuda as doenças que acometem as plantas úteis aos homens), interação de microrganismos com a planta, polinização, cultura de tecidos etc.

Por outro lado, a Botânica Descritiva tem como principal meio de pesquisa a observação. As linhas de pesquisa das áreas de morfologia, botânica sistemática (ramo da botânica que classifica os vegetais), fitogeografia, taxonomia vegetal, paleoecologia são algumas subáreas da botânica descritiva.

REINO PLANTAE: BREVE HISTÓRICO SOBRE A DIVERSIDADE DAS PLANTAS E OS QUATRO GRANDES REINOS.

Pesquisas científicas sugerem que as plantas surgiram no período Ordoviciano (485 Ma-443 Ma), por volta de 470 milhões de anos atrás, provavelmente a partir de um grupo de algas verdes multicelulares.

Ao longo de sua evolução, as plantas desenvolveram diversas adaptações à vida em terra firme, como: mecanismos eficientes de absorção de água e de sais minerais do solo; capacidade de distribuir água e nutrientes pelo corpo vegetal; proteção contra a perda de água por evaporação, entre outras.

“As plantas são uma fonte importante de produtos naturais biologicamente ativos, muitos dos quais se constituem em modelos para síntese de um grande número de fármacos” (GUERRA & NODARI, 2004).

Segundo os sistematas, a característica que diferencia as plantas de todos os outros seres vivos é a formação de embriões maciços, sem cavidades internas, cujo desenvolvimento ocorre à custa do organismo materno. Certas algas multicelulares também formam embriões maciços, mas que são independentes do organismo materno e não pertencem, portanto, ao reino das plantas.

Todas as plantas apresentam ciclo de vida alternante, ou seja, alternância

de gerações haploides (n) e diploides (2n). A geração haploide é constituída por indivíduos produtores de gametas, os gametófitos, sendo por isso denominada geração gametofítica.

Já em questão dos grandes grupos, o Reino Plantae, por vez, especifica que as plantas são autotróficas, ou seja, produzem seu próprio alimento por meio da fotossíntese, biologicamente as plantas juntamente com os outros seres fotossintetizantes, são de extrema importância para a manutenção da vida, pois são produtoras de matéria orgânica que nutre a maioria dos seres vivos da terra, atuando na base das cadeias alimentares. Sua produção própria de alimentos se dá através da realização da fotossíntese (processo pelo qual as plantas absorvem energia solar para produzirem sua própria energia) isto ocorre através da ação da clorofila existente em seus cloroplastos.

Entretanto, tem característica que as distingue desses seres que são autotróficos. Os seres autotróficos são aqueles que produzem o próprio alimento pelo processo de fotossíntese. Utilizando a luz, ou seja, a energia luminosa, as plantas produzem a glicose, matéria orgânica formada a partir da água e do gás carbônico que obtém do alimento, e liberam o gás oxigênio. As plantas ao fornecer o gás oxigênio ao ambiente também contribuem para a manutenção de vida dos seres que, assim como elas próprias, utilizam esse gás na respiração. Sendo assim elas conquistaram quase todos os ambientes da superfície da terra.

Segundo a hipótese mais aceita, elas evoluíram a partir de ancestrais protistas. Provavelmente, esses ancestrais seriam tipos de algas pertencentes ao grupo dos protistas que se desenvolveram na água. Em relação aos animais são organismos multicelulares, eucariontes e que apresentam nutrição heterotrófica, ou seja, não são capazes de produzir seu próprio alimento.

O seu reino pode ser reunido em dois grupos: Plantas Criptógamas e Fanerógamas.

Os Criptógamos não produzem flores, frutos e sementes, compreendem as briófitas e os pteridófitos. Criptógama: palavra composta por *cripto*, que significa escondido, e *gama*, cujo significado está relacionado a gameta (estrutura reprodutiva). Esta palavra significa, portanto, "planta que tem estrutura reprodutiva escondida". Ou seja, sem semente.

As Fanerógamas, por sua vez, apresentam flores e produzem sementes com embriões, compreendem duas classes: Gimnospermas e angiospermas. Fanerógama: palavra composta por *fanero*, que significa visível, e por *gama*, relativo a gameta. Esta palavra significa, portanto, "planta que tem a estrutura reprodutiva visível". São plantas que possuem semente.

Reino Plantae

Divisão	Grupos
---------	--------

Criptógamas	Briófitas (avasculares) Pteridófitos (Vasculares)
Fanerógamas	Gimnospermas (Sem frutos) Angiospermas (Com frutos)

BRIÓFITAS: ESTRUTURAS, REPRODUÇÃO, CARACTERÍSTICAS E CICLO DE VIDA.

As briófitas, do grego bryon = musgo e phyton = planta, pertencem ao reino Plantae. Essas são pequenas plantas, eucariontes, fotossintetizantes e multicelulares. Por serem pequenas, elas não possuem vasos condutores de seiva e nem estruturas rígidas de sustentação. Deste modo, o transporte de substâncias se dá por difusão e acontece de forma lenta.

Geralmente são encontradas em locais úmidos e sombreadas, mas podem ser encontradas também em água doce e em locais muito secos. As briófitas dividem-se em três filos: Bryophyta, Hepatophyta e Anthoceroophyta.

As briófitas representam os vegetais mais antigos e seus ancestrais, segundo estudiosos, encontram-se na base da evolução de todas as plantas terrestres. Essa planta mesmo parecendo não ter importância, como você pode perceber possui uma história e papel muito significativos para a evolução das espécies de vegetais.

A briófita é dividida em três estruturas básicas: rizoides, cauloides e filoides. Observe que a estrutura dessa planta não é igual às das demais plantas que possuem: raiz, caule e folhas.

- Os rizoides são filamentos que fixam a planta no ambiente em que ela vive e são responsáveis por absorver a água e os sais minerais que estão disponíveis no ambiente;
- O caulóide é uma pequena haste de onde surgem os filoides;
- Os filoides são estruturas clorofiladas e capazes de fazer fotossínteses.

Como na estrutura das briófitas não existem vasos condutores de nutrientes, a água absorvida do ambiente é transportada de célula para célula, ao longo de todo o corpo vegetal. Por ser um transporte muito lento, essas plantas são sempre pequenas e baixas.

As maiores das espécies de briófitas apresentam reprodução sexuada, mas existem algumas que se reproduzem de forma assexuada. Veja como ocorrem:

- A reprodução sexuada ocorre na água e com a alternância de duas gerações: uma que é esporofítica (que produz esporos) e a outra que é gametofítica (que produz gametas). O gametófito masculino possui uma estrutura chamada de anterídio, nestes são produzidos os gametas masculinos (anterozoides) que se deslocam com auxílio de seus flagelos, até os gametas femininos da planta (oosferas). Ao fecundar, o zigoto sofre mitoses e formam um embrião. Esse embrião se desenvolve através de novas mitoses e dá origem ao esporófito. Quando ele atinge a

maturidade é formada uma cápsula, as células no seu interior sofrem meiose e dão origem aos esporos haploides. Os esporos são liberados no ambiente, e quando encontram um substrato adequado, germinam formando um novo gametófito.

- A reprodução assexuada ocorre através da formação de propágulos no interior de estruturas presentes na planta-mãe. Eles desprendem-se da planta, são dispersos por gotas e respingos de água e ao encontrarem um novo substrato desenvolvem-se originando um novo indivíduo adulto.

As briófitas são plantas muito pequenas que se desenvolvem, geralmente, em ambientes úmidos e sombreados. Existem algumas que são aquáticas, e outras ainda que podem se desenvolver em desertos, no gelo dos círculos polares e em rochas nuas. Essas últimas são conhecidas como espécies pioneiras, pois são plantas que se desenvolvem primeiro durante a colonização de um substrato, criando dessa forma condições para o desenvolvimento futuro de outros organismos.

Apresentam pequeno porte em virtude da ausência de vasos condutores e possuem como representantes mais conhecidos os musgos, o ciclo de vida das briófitas destaca-se pela alternância de gerações. Nas condições em que haja água, os anterídios se abrem e liberam os anterozoides, que são levados até a proximidade dos musgos femininos e nadam até o interior dos arquegônios, onde se encontram com as oosferas. Acontece a fecundação e forma-se o zigoto diploide, que passa por diversas mitoses para multiplicar suas células e originar o embrião.

Continua o desenvolvimento do embrião (diploide), é formado o esporófito na extremidade das plantas. O esporófito possui uma haste chamada seta e na ponta uma cápsula o esporângio. Dentro do esporângio se localizam os esporócitos (diploides), isto, é as células-mãe que se dividem por meiose originando células haploides, os esporos. Assim que os esporos estiverem maduros serão liberados no ambiente e levados pelo ar até encontrarem condições de germinar. Após isso originarão uma estrutura filamentosa e ramificada, a partir da qual serão formados os novos gametófitos e recomeça o ciclo.

PTERIDÓFITAS: ESTRUTURAS, REPRODUÇÃO, CARACTERÍSTICAS E CICLO DE VIDA.

As pteridófitas são plantas vasculares ou traqueófitas, ou seja, que possuem tecidos condutores e criptógamas, pois não possuem sementes. Os exemplos mais conhecidos são as samambais, avencas e cavalinhas, muito utilizadas como plantas ornamentais. Diferem das briófitas principalmente por causa dos tecidos condutores e na alternância das gerações, já que nas pteridófitas o esporófito é a fase dominante e nas briófitas é o gametófito.

Assim, elas apresentam tais características:

- São plantas criptógamas (sem sementes) e traqueófitas (possuem floema e xilema). A presença dos tecidos condutores é uma novidade evolutiva em relação às briófitas;
- Habitam ambientes terrestres úmidos, algumas espécies conseguem viver em ambientes secos, e há poucas de água doce;
- Ocorre a alternância de gerações na reprodução sexuada, sendo o esporófito (fase diploide) a geração duradora. A água é essencial, pois os gametas dependem dela para se movimentar.

O corpo das pteridófitas possui três órgãos bem definidos: raiz, caule e folhas. Normalmente, o caule é subterrâneo nesses indivíduos, se desenvolvendo de forma horizontal no solo, ele é chamado de rizoma. Entretanto, podemos encontrar também caules aéreos como nos xaxins. As folhas das samambaias são muito diversas, podem ser lisas ou recortadas em elementos menores chamados de folíolos.

Na reprodução dos pteridófitos é da mesma maneira que as briófitas. Elas se reproduzem num ciclo que apresenta uma fase sexuada e outra assexuada. Por vez, a samambaia é uma planta assexuada e também produtora de esporos. No entanto, ela representa a fase chamada esporófito. Em certas épocas, na superfície inferior das folhas, as samambaias formam-se em pontinhos escuros chamados soros, e ao mesmo tempo, com o surgimento destes indica que elas estão em época de reprodução de inúmeros esporos. Depois que os esporos ficam maduros, os soros se abrem para liberá-los, se caírem em solo propício (úmido e com disponibilidade de nutrientes) cada esporo irá germinar e formar um protalo (uma estrutura em forma de coração). O protalo é a parte sexuada das samambaias são onde ocorre a produção de gametas, ou seja, ele é o gametófito das pteridófitas.

Após a fecundação do anterozoide com a oosfera (na presença de água), o zigoto é formado e se desenvolve até formar o embrião. Esse embrião é que dará origem a um novo esporófito, ou seja, formará uma nova samambaia, dando início a um novo ciclo de vida. As pteridofitas, em virtude da ausência de grãos de pólen, apresentam uma grande dependência de água para a reprodução. Assim sendo, são espécies encontradas em locais geralmente úmidos. Além disso, outro ponto importante no que diz respeito ao seu ciclo de vida é o esporófito como fase dominante. No ciclo de vida das pteridofitas, assim como o de outros vegetais, apresentam uma fase haploide(n) e uma fase diploide (2n). A fase esporófitos é dominante e diploide, enquanto a fase de gametófitos é haploide e de curta duração.

As pteridófitas podem apresentar dois tipos de ciclo de vida: a homosporia e a heterosporia. Nas pteridofitas homosporadas, é produzido um tipo de esporo que germina e dá origem a gametófitos bissexuados. Já nas pteridofitas heterosporadas, são produzidos esporos diferenciados (microsporos e megasporos), os quais germinam e dão origem a gametófitos de sexos separados (microgametofitos e megagametofitos).

GIMNOSPERMAS: ESTRUTURAS, REPRODUÇÃO, CARACTERÍSTICAS E CICLO DE VIDA.

As gimnospermas são plantas terrestres que possuem sementes, mas não produzem frutos. O nome do grupo deriva das palavras gregas gymnos: "nu" e Sperma: "sementes", ou seja, significa semente nua. Isso porque, as sementes das gimnospermas não encontram – se no interior dos frutos, ficando expostas ou nuas.

Alguns exemplos de gimnospermas são as araucárias, cedros, cicas, ciprestes, pinheiros e sequoias.

Linhares e Gewandsznajder (2007), no capítulo 22, ao caracterizar as Gimnospermas, citamos quatro divisões que compõem esse grupo (Coníferas, Cicadófitas, Gnetófitas e Gincófitas). A única vez que pinheiro-do-paraná é citado no texto é quando os autores informam que:

Usaremos como referência as coníferas, como o pinheiro-europeu, o pinheiro-do-paraná ou araucária, o cipreste, o cedro-verdadeiro e a sequoia. (LINHARES e GEWANDSZNAJDER, 2007).

Em geral, essas plantas adaptam-se melhor em climas mais frios e temperados. Acredita-se que existam cerca de 750 espécies de gimnospermas.

A estrutura reprodutiva das gimnospermas é o estróbilo, também conhecido como cone. Daí a denominação conífera para as gimnospermas. Os estróbilos são formados por folhas modificadas que se agrupam e formam essa estrutura. As folhas são férteis e não realizam fotossíntese. Os estróbilos podem ser masculinos ou femininos. Isso permite que as gimnospermas possam ser monoicas ou dioicas. Quando monoicas possuem estróbilos masculinos e femininos. Quando dioicas possuem apenas um dos tipos de estróbilo. Os estróbilos masculinos, também chamados de microstróbilos, são pequenos. Em seu interior são produzidos os esporos masculinos (micrósporos), através dos microsporângios. Nos estróbilos feminino, também chamados de megastróbilos, são maiores e conhecidos popularmente como pinhas. Eles produzem os esporos femininos (megásporos), através dos megasporângios.

Deste modo, da mesma forma como evoluíram as plantas dioicas, as plantas monoicas podem ter-se originado de plantas hermafroditas pela supressão da função masculina em algumas flores e supressão da função feminina de outras flores; contudo, esse fato deve ter ocorrido em uma mesma planta e não ter sido alocado em plantas diferentes como no caso da diocia (Richards, 1997).

Por outro lado, Sato (2002) relata, com base em modelos matemáticos, que plantas de sexos separados (dioicas), só se tornam bem estabelecidos se ocorrerem uma redução gradual na fertilidade masculina ou da semente de plantas hermafroditas, proporcionando a evolução da diocia.

As plantas gimnospermas possuem raiz, caule, folhas e sementes. Não existem flores e nem frutos. Apresentam ainda vasos condutores, xilema e floema. O desenvolvimento das sementes e do grão de pólen foi uma grande conquista evolutiva das gimnospermas. Esse fato fez com que as plantas dominassem definitivamente o ambiente terrestre, pois ficariam independentes da água para fecundação. Atualmente, esse grupo de plantas pode ser encontrado em vários tipos de ambientes. Um exemplo é o pinheiro-do-paraná ou araucária, que pode ser encontrado na Mata das Araucárias, no Brasil.

Pezzi, Gowdak e Mattos (2010), no capítulo 7, ao descrever as características gerais das plantas, referindo-se às Gimnospermas, apresentam algumas informações interessantes sobre o "representante mais conhecido dessa Divisão no Brasil, que é a espécie *Araucaria angustifolia*, nome científico do pinheiro-do-paraná".

No ciclo de vida das gimnospermas, vamos considerar o pinheiro como um representante típico desse grupo. No momento da reprodução, as folhas modificam-se e originam os estróbilos masculinos (microstróbilos) e estróbilos femininos (megastróbilo). Lembrando que algumas espécies podem ter estróbilos masculinos e femininos, são dioicas. Nos megastróbilos são produzidos, por meiose, os megásporos. Eles ficam retidos nos megasporângios, onde se desenvolvem no interior do óvulo e originam o gametófito feminino.

A partir do gametófito feminino surgem dois ou mais arquegônios, em cada um diferencia-se uma oofera, o gameta feminino. Nos microstróbilos, os microsporângios produzem, por meiose, os micrósporos. Desses micrósporos surgem os grãos-de-pólen, também chamados de gametófitos masculinos. Eles ficam armazenados no microstróbilo até serem liberados no ar. Nesse momento, ocorre a polinização realizada pelo vento (anemofílica). Os grãos-de-pólen viajam pelo ar até encontrar a abertura do óvulo. Quando isso ocorre, eles germinam e originam o tubo polínico que cresce e alcança o arquegônio. Isso possibilita que os gametas masculinos fecundem a oosfera e originem o zigoto. Desse processo surge o pinhão, que é a semente, ou seja, o portador do óvulo fecundado, o embrião.

ANGIOSPERMAS: ESTRUTURAS, REPRODUÇÃO, CARACTERÍSTICAS E CICLO DE VIDA.

As Angiospermas vêm do grego *angios*, que significa "bolsa" e *sperma*, "sementes". Essas plantas representam o grupo mais variado em números de espécies entre os componentes do reino *plantae*, as angiospermas são plantas complexas que apresentam raízes, caule, folhas, flores, frutos e sementes.

As angiospermas constituem o grande grupo de plantas mais diversificados do planeta, provavelmente em razão da presença de flores, frutos e sementes, que garantem uma reprodução mais eficiente. A reprodução das angiospermas inicia-se com a polinização. A polinização é o transporte do grão de pólen da antera até o estigma, onde se forma o tubo polínico. Ao

se instalar no estigma, o grão de pólen germina e forma o tubo polínico. Este cresce, através do estilete, até atingir o óvulo, no ovário. O óvulo apresenta dois tegumentos e uma grande célula-mãe de megásporos ($2n$) que sofre meiose e origina quatro células (n), das quais três se degeneram e uma forma o megásporos funcional (n). O megásporos funcional sofre mitose e origina o saco embrionário com as seguintes células: uma oosfera, duas sinérgides, três antípodas e uma célula central com dois núcleos polares.

Enquanto isso, no interior do tubo polínico podem ser encontrados três núcleos: dois são núcleos espermáticos (gametas) e o outro é o núcleo do tubo que controla o seu crescimento. Quando atinge o óvulo, o polínico libera os seus dois núcleos espermáticos. Um núcleo espermático(n) fecunda a oosfera (gameta feminino- n) e forma um zigoto ($2n$) que dará ao embrião. O outro núcleo espermático se une aos dois núcleos polares do óvulo, formando um núcleo triploide, que dará origem ao endosperma secundário que irá nutrir o embrião. Após a fecundação, o saco embrionário é chamado de endosperma secundário. Com isso ocorrem duas fecundações, os tegumentos do óvulo formam uma casca, que contendo os endospermas secundários e o embrião, formam a semente. Os hormônios produzidos pelo embrião estimulam o desenvolvimento do fruto a partir do ovário.

As angiospermas são plantas que possuem sementes protegidas por frutos e também apresentam flores. Essa presença de flores e frutos é fundamental para o desenvolvimento das angiospermas. As flores possuem cores vivas, néctar e cheiros que atraem pássaros e insetos que vão ajudar no processo de polinização. Já os frutos são importantes para proteger as sementes das plantas. As angiospermas podem ser divididas em dois grupos: as monocotiledôneas e as dicotiledôneas. As monocotiledôneas apresentam apenas um cotilédone na semente e já nas dicotiledôneas apresentam dois cotilédones na semente. Com isso existem algumas diferenças entre as monocotiledôneas e dicotiledôneas que são: as raízes fasciculadas que ocorrem nas monocotiledôneas e as raízes pivotantes ou axiais que ocorrem nas dicotiledôneas.

“A classificação das angiospermas está passando por grandes modificações devido às novas informações obtidas pelos sistematas, não se justificando mais dividi-las apenas em monocotiledôneas e dicotiledôneas. A razão é que essa divisão não está de acordo com a história evolutiva do grupo. As **monocotiledôneas** formam, realmente, um grupo monofilético e continuam a ter essa denominação. Mas sob a designação de dicotiledôneas eram reunidas espécies que hoje sabemos pertencerem a dois grupos evolutivamente distintos e que, por isso, foram separadas em **eudicotiledôneas** e **dicotiledôneas basais**”. (AMABIS e MARTHO, 2011)

No ciclo de vida das angiospermas, apesar de apresentarem uma grande diversidade de formas, de tamanho e da organização de suas flores,

podemos analisar seu processo reprodutivo num aspecto padrão de ciclo de vida com alternância de gerações do tipo de haplodiplobionte, onde a geração esporofítica é o vegetal de vida longa, ficando a geração gametofítica restrita às estruturas reprodutivas.

“Um gameta fertiliza a célula ovo enquanto o outro se une aos núcleos polares. Após o processo de fecundação, uma série de eventos embriogênicos dará origem ao embrião que determina o início da fase esporofítica”. (Drews e Yadegari, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o contexto do estudo da botânica, podemos notar que todos os aspectos relevantes englobam-se de acordo com as características das plantas em torno do seu habitat natural e ao mesmo tempo o quanto a falta de conhecimento dos seres humanos sobre a importância que cada planta tem para com o meio ambiente se torne um fator relevante.

Partindo, de um ponto de vista, as experiências a serem vivenciadas diante dessa contextualização, espera-se que cada um desperte sua curiosidade e desenvolva a prática de observar a natureza, podendo também interferir positivamente na realidade ambiental da qual são peças integrantes. A partir de quando compreendemos como as estruturas funcionam e todo o seu arranjo, é que começamos a avaliar os vegetais com outros olhos, colocando em foco, por exemplo, a relação entre as estruturas anatômicas que enxergamos com os processos fisiológicos desempenhados por essa planta.

No entanto, profundas transformações na organização corpórea das plantas foram necessárias na conquista do ambiente terrestre, onde o fator fundamental foi à expansão e a especialização do grupo das plantas. Assim, no decorrer desses milhões de anos, alguns desafios foram enfrentados pelas plantas no processo de sua conquista ao ambiente terrestre, donde o suporte mecânico de sustentação do corpo; o risco de perda excessiva de água; a habilidade de transportar águas e sais minerais do solo por toda a planta; e também o processo de reprodução, para que em todos os meios, pudessem garantir a perpetuação das espécies.

Com passar dos tempos, podemos notar, que as plantas tiveram todo um retrocesso para se evoluir e também se desenvolver, adaptando-se às novas mudanças no contexto global e fazendo com que cada vez mais, essa particularidade se torne relevante, aceita e reconhecida em termos de ambientes naturais e terrestres, tanto para o fortalecimento da Biologia, assim como para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMO, Maurilio Cristiano Batista. Diversidade de criptógamas / Maurilio Cristiano Batista Bergamo. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S., 2015. 192 p.: il

FERREIRA JÚNIOR, Miguel. Diversidade de fanerógamas / Miguel Ferreira Júnior. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2015. 204 p.: íl

GARBIM, Tiago Henrique dos Santos. Morfofisiologia vegetal / Tiago Henrique dos Santos Garbim, - Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2015. 192p.

Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

Links Pesquisados

www.todamateria.com.br

www.sóbiologia.com.br

www.mundoeducação.com.br

www.biomania.com.br

EDUCAÇÃO ESPECIAL; A IMPORTÂNCIA DE INTERVENÇÕES E ESTIMULO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Ferreira, Meiriane Gonçalves

RESUMO

No contexto educacional atual, muito se fala em educação especial e inclusiva, o presente artigo tem por objetivo relatar brevemente como este processo se deu historicamente no Brasil e buscar também entender e enfatizar a importância da estimulação precoce, de crianças com atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. Os programas de estimulação precoce multidisciplinares de acompanhamento clínico terapêutico que envolve vários profissionais como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos entre outros, apontam que essas crianças têm grande potencial de aprendizagem e desenvolvimento, no entanto elas precisam de mais tempo e estímulos, que quando bem aplicados podem gerar benefícios em vários aspectos da vida da criança. Após anos de uma educação segregada da criança deficiente, novos posicionamentos da população mundial e nacional, em busca de uma sociedade de direitos iguais, vêm despertando nos últimos anos, alertando sobre a importância de identificar, avaliar e garantir acesso de forma precoce a um aprendizado de qualidade que atenda as individualidades de seus educandos na intenção de garantir a inclusão e permanência da criança com necessidades educacionais especiais na escola, efetivando a inclusão de fato no sistema educacional brasileiro. A metodologia usada para embasar este estudo foi feita com base em revisão bibliográfica, de forma qualitativa, de autores que abordam temas relacionados à inclusão escolar, neurociência e educação, programa de diretrizes de estimulação precoce do ministério da saúde, assim como diretrizes, leis e resoluções direcionadas a educação na perspectiva da educação especial inclusiva.

PALAVRAS CHAVE: Educação inclusiva. Estimulação precoce. Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

O artigo em questão procura retratar o ensino regular brasileiro na perspectiva da educação inclusiva, entender como a questão da inclusão da pessoa que necessita de atendimento educacional especializado vem sendo atendido e entendido ao longo dos anos. Em como a educação especial vem se configurando na política educacional brasileira e que medidas estão sendo tomadas, para que a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais aconteça de fato nas escolas brasileiras.

Neste estudo, será enfatizada a importância do acesso à educação infantil e a estimulação precoce de crianças com atraso no desenvolvimento

neuropsicomotor, promovidos por programas de acompanhamento clínico terapêutico em parceria com sistema de ensino e os impactos na aprendizagem e desenvolvimento no futuro escolar dessas crianças.

As neurociências têm contribuído no entendimento do processo ensino aprendizagem, pois vem possibilitando ao meio educacional explicações de como o cérebro aprende. Entender que o que a criança aprende não está relacionado somente a fatores genéticos e suas limitações, mas também o que lhe é oferecido tem fator determinante no seu desenvolvimento e aprendizado. E para isso foi preciso buscar entender como podemos estimular o bom desenvolvimento do cérebro infantil e qual a fase ideal para isso.

Segundo Lima (2009) a fase do 0 aos 3 anos é onde a criança apresenta maior plasticidade cerebral sendo grande facilitador em estabelecer conexões entre as células nervosas, "assim a criança pequena pode fazer e aprender muitas coisas, constituindo conhecimentos em vários domínios". A autora enfatiza ainda que a base do desenvolvimento se dá por fatores genéticos, mas também pela vivência com o meio e nas interações culturais, portanto, ambientes educacionais que promovam atividades diversas adequadas à idade e que desperte interesse da criança poderá promover um aprendizado e desenvolvimento que irá repercutir por toda a vida da criança. A ajuda de profissionais da área da saúde e terapias ocupacionais tem sido muito importante nesse processo, pois eles podem analisar e avaliar em que aspectos a criança tem mais dificuldades para assim criar um programa de apoio.

A inclusão só é verdadeira quando se entende a criança como ser individual que tem suas particularidades sociais, biológicas e culturais respeitadas. Nesse processo complexo é necessário que faça parte, família, escola e a comunidade.

Os métodos utilizados nesta pesquisa foram à revisão bibliográfica e a análise de documentos. Dentre os autores que embasaram este estudo, destacam-se: LIMA (2009), JANUZZI (2004), MONTOAN (2006). Assim como, fundamentação legal em pesquisa de leis, decretos, diretriz e resoluções voltadas para a educação brasileira na perspectiva da educação inclusiva. Estudos dirigidos para a área da saúde no campo neurológico e programas de parcerias entre saúde e educação. Contribuíram também, para a realização do estudo em questão, referências bibliográficas de autores que abordam temas como: desenvolvimento infantil e aprendizagem, inclusão escolar; neurociência e educação entre outros.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Uma visão histórica sobre a educação inclusiva no Brasil nos mostra que a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Uma educação marcada pela segregação, um público sempre deixado às margens do processo educativo, mas também nos mostra vários movimentos de luta

em prol da pessoa com deficiência e de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

De acordo com (JANUZZI, G. M; Campinas: Autores Associados, 2004.) a política educacional inclusiva brasileira, teve vários momentos e contextos, mas só começa acontecer no final dos anos 50 com iniciativas isoladas e particulares.

A partir de 1957 o governo federal passa a promover recursos específicos - os PNEs, para fazer o atendimento de crianças e adolescentes com deficiências. Estas iniciativas aconteciam por meio de "campanhas" voltadas a atender cada uma das deficiências (inicialmente as deficiências visual e mental), campanhas estas que eram disponibilizadas por meio de organizações públicas e privadas que tinha por objetivo promover a educação, treinamento e assistência à criança deficiente.

Na década de 70, com a expansão da indústria e a necessidade de mão de obra das mulheres, os pais se veem obrigados a matricularem seus filhos nas escolas e o número de matrículas de crianças com deficiência cresce consideravelmente. Esse era um "atendimento de forma segregacional e que não favorecia as pessoas com necessidades especiais, a educação do deficiente se baseava basicamente no ensino de trabalhos manuais" (JANUZZI, 2004, p.254). Ainda nos anos 70 foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases, lei que teve sua primeira versão em 61 a LDB4024\61. Nessa alteração estava previsto que os alunos com deficiência, "quando possível", fossem inseridos na educação regular. No ano de 1973 foi criado pelo MEC o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) responsável pela gestão da educação especial no Brasil, que estimulava ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado, ainda segundo a autora "um ganho muito importante, por dar visibilidade ao assunto".

Novos posicionamentos da população mundial e nacional, em busca de uma sociedade de direitos igualitários e democráticos, despertaram na década de 90 e novas perspectivas de educação inclusiva sinalizavam mudanças com a realização de encontros e conferências para discutir o assunto como, por exemplo, a Declaração de Salamanca¹, que culmina em documentos e normas, a fim de garantir oportunidades de direitos e participação na sociedade para as pessoas com deficiência, o qual demanda que os estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. De acordo com o documento:

✓ "toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter nível adequado de aprendizagem".

✓ "toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas". (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Brasil, 1994, pag.1).

Nesse sentido passa a entender que o direito fundamental à educação é um direito de toda criança sem distinção, tendo ela o direito de atendimento adequado ao seu ritmo e características, aprendizagens essas que só serão possíveis no convívio com todos. Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB, na sua versão mais recente lei 9394\96 destina o seu capítulo V inteiramente a educação especial e a define como modalidade que percorre toda a educação e define no seu art. 58º- oferta preferencialmente na rede regular de ensino a todos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entende-se assim que a inclusão e o aprendizado se dão por meio e nas relações sociais, devendo ter um padrão de qualidade e garantia de acesso.

Com todas essas iniciativas e respaldos legais, as organizações escolares se viram diante de um grande desafio em mudar posturas antiquadas, adequar espaços físicos e humanos, para atender essa nova demanda educacional. Garantir a escola para todos e com qualidade no ensino é tarefa árdua, "a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira, no problema escolar brasileiro que é dos mais difíceis diante do número de alunos, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas entre outros". (MONTANO, 2006, p.23). Com tanta falta de estrutura, pouca ou má formação profissional o sistema educacional tem muito a se adequar, para que de fato o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais aconteça de fato.

Lentamente a transformação vem acontecendo no sistema educacional, através de políticas educacionais voltadas para o atendimento que acolha as necessidades de ordem instrumental, metodológicas e espacial, nos ambientes escolares nacionais. A LDB prevê ainda que quando necessário, o educando tenha "serviço de apoio especializado" na escola regular, sempre em função das condições específicas dos alunos, de forma a atender as especificidades dos mesmos, visando com essas medidas potencializar o aprendizado. No ano de 2007 passa a vigorar o Plano Nacional de Educação-PNE, para dar reforço a essas medidas:

"O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. "O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento". (PNE, NA PERSPECTIVA DA ED. INCLUSIVA nº 948/2007).

O atendimento em salas de recursos multifuncionais é um ganho muito importante para os alunos com necessidades educacionais especiais e uma das ações que tem proporcionado mudanças significativas nas organizações

escolares diante da falta de recursos na implantação dessas ações. No entanto, o atendimento no AEE não deve ser isolado e sim complementar ao ensino na sala comum. Cabe então ao docente, a formação continuada, aperfeiçoando seus conhecimentos e metodologias, para atender as demandas de cada aluno, adequando e flexibilizando o currículo de acordo com a LDB e referenciais curriculares. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, P.32).”

O desafio das organizações escolares em efetivar todas as medidas de políticas públicas e ações voltadas para a educação inclusiva exigem ações práticas para o qual recursos humanos e materiais devem ser canalizados, visando que de fato as pessoas com deficiência tenham seus direitos educacionais respeitados. Todos esses movimentos e medidas, para uma sociedade mais justa e democrática, tem representado um avanço no processo educacional e um aumento crescente nas matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais vem sendo percebido nos últimos anos.

De acordo com pesquisas realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), censo iniciado em 2016 e finalizado em 2017, o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na Educação Básica, cresceu substancialmente quando comparado com o censo de 2013. Os alunos inclusos em classe comum passaram de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017.

Subiu também o número de atendimento de alunos de classe comum nos atendimentos especializados (AEE) passando de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017, os números enfatizam, ainda que pequeno esse crescimento no atendimento (AEE), podemos perceber que medidas vêm sendo tomadas nesse sentido.

Em negativa, o estudo aponta para o número baixo de matrículas no ensino médio em relação aos anos iniciais. De acordo com a pesquisa o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio, representa apenas 1,2% do total de matrículas desses alunos em classes comum, o que configura que educandos com necessidades educacionais especiais ainda encontram dificuldades em prosseguir nos estudos, deixando à dúvida do quão celetista e segregadora a escola continua sendo.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA.

A neurociência com seus estudos tem ajudado o professor a entender e compreender melhor como o cérebro funciona e aprende diante de

diferentes estímulos. Uma junta de profissionais e um médico neurologista é quem dará um laudo de um aluno que apresenta algum transtorno ou deficiência. Para Mieto, (2009) o docente deve recorrer aos estudos da neurociência na intenção de compreender fundamentos biológicos na etapa da vida de uma criança com as quais está trabalhando, isso poderá auxiliá-lo a compreender comportamentos atípicos da fase em que a criança se encontra, podendo fazer intervenções pontuais, propor atividades que desperte o interesse e promova melhor compreensão e também encaminhamentos para profissionais da área da saúde, trabalhando assim em cooperação com outros profissionais a fim de potencializar o aprendizado e desenvolvimento de seus alunos.

As funções intelectuais como a memória, linguagem, atenção, emoções, assim como ensinar e aprender, são produzidas pela atividade dos neurônios no nosso encéfalo (Kolb & Whishaw, 2002). A aprendizagem se faz mediante ações com o meio em que o indivíduo está inserido e vai depender das relações afetivas, culturais e interações. Nessa perspectiva, o professor poderá entender que cada aluno aprende de maneira única. (MIETTO 2009, p.9) define o processo como aprendemos sendo um processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente e ativa sinapses, e áreas do cérebro se interage gerando aprendizado.

Desde o nascimento o ser humano apresenta grande plasticidade cerebral e esta torna possível a formação de conexões entre neurônios a partir das sinapses gerando "plasticidade neural" que vai seguir a pessoa por toda vida, sendo a infância onde o sujeito apresenta maior plasticidade cerebral, e isto pode ser um aliado na aquisição de novas aprendizagens. "Plasticidade Cerebral é a habilidade de tomar a forma ou alterar a forma e funcionamento a partir da demanda ou exigência do meio" (LIMA Elvira, 2004, p.24).

O cérebro é formado por neurônios e células que têm a função de processar informações, e quanto mais estímulos externos e internos o indivíduo tiver, mais conexões devem ser geradas.

"Plasticidade cerebral é, também, a possibilidade de realizar a "interdisciplinidade" do cérebro: áreas desenvolvidas por meio de um tipo de atividade podem ser aproveitadas para aprender outros conhecimentos ou desenvolver áreas relativas a outro tipo de atividade. por exemplo, áreas desenvolvidas pela música, como a do ritmo, são aproveitadas no ato da leitura ou a de divisão do tempo na aprendizagem da matemática"(. BRASIL MEC\ SEESP, 2007 p.25).

Isto significa o aproveitamento da ação de uma aprendizagem para se apropriar de outro conhecimento. Com aulas dinâmicas e diversificadas, respeitando o ritmo e interesse dos alunos, o professor pode assim, agir como um facilitador da aprendizagem quando, por exemplo, entende que o aluno com déficit intelectual apresenta dificuldades de compreender conteúdos abstratos, este profissional deverá lançar mão do uso de material

concreto na dinâmica de sua aula, facilitando assim a compreensão do mesmo.

Para neurociência um facilitador importante da aprendizagem se dá quando esta acontece de forma prazerosa. Na educação infantil aprender de forma prazerosa significa aprender de maneira lúdica, nas brincadeiras, jogos, música, saltar, correr no parquinho. Para o bebê de creche, poder engatinhar, movimentar, usufruir de espaços de interação uns com os outros, ter afeto, ambientes enriquecidos e interação com os objetos que há neles, torna o aprendizado significativo e prazeroso.

“As estratégias pedagógicas utilizadas por professores durante o processo ensino-aprendizagem produzem a reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais” (GUERRA, 2011,p.74)

O professor ao preparar suas aulas e no uso de diferentes estratégias, é de fundamental importância levar em consideração a maturação e cada fase em que se encontra a criança. Segundo documentos do (MEC SEESP, 2007, p.23) “a cada repetição o sistema nervoso se reorganiza resultando em mudanças de comportamento e isso se aplica em crianças com ou sem atrasos no desenvolvimento”.

ESTIMULAÇÃO PRECOCE, E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR.

A estimulação precoce pode ser entendida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, podendo contribuir, inclusive, na construção do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças.

No caso de crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, possibilitarem que esses estímulos ocorram mais cedo, pode proporcionar avanços no desenvolvimento dessas crianças. As Diretrizes de Estimulação Precoce (BRASIL, 2016, p.16) orientam para que os programas de intervenção e estimulação precoce aconteçam do 0 aos 3 anos de idade, promovendo e potencializando o desenvolvimento das crianças com atrasos neuropsicomotor e que tais programas aconteçam em interface com os serviços de saúde, de forma regular e sistemática e estes incluem áreas como: fisioterapia, psicopedagogia, terapia ocupacionais, fonoaudiologia além de suporte psicológico e social às famílias e crianças em acompanhamento.

“entende-se por estimulação precoce como uma abordagem multidisciplinar terapêutica, capaz de estimular os domínios que interferem na maturação da criança de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos(LIMA FONSECA,2004;RIBEIRO et.al,2007;HALLAL;MARQUES;BRACHEALLI,2008)Apud(REF.DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE,BRASIL,2016 P.82)

A estimulação quando ocorre de forma precoce tem como objetivo aproveitar o período de maior plasticidade cerebral, que segundo Lima (2004) é na fase até os 3 anos de idade que o sujeito está mais suscetível a transformações provocadas pelo ambiente externo e período importante para estimular as áreas do lobo frontal relacionados à linguagem, movimento, cognição social, autorregulação e solução de problemas. segundo Lisa Freund (2007) "Os resultados vão se refletir por toda a vida".

Os programas multidisciplinares devem envolver a família e nesse sentido ter como foco a qualidade de vida familiar. De acordo com Coll & Palácios (2004), ao serem informados que a criança tem uma deficiência, os pais têm várias reações que variam até a fase de aceitação, sendo que uma delas é a negação:

"após a profunda perturbação e desorientação inicial, a primeira reação de muitos pais e mães passa por "esquecer" ou ignorar o problema, operando no dia a dia como se nada tivesse acontecido, ou então resistir de forma mais ativa questionando a capacidade do diagnóstico dos profissionais ou considerando que se trata de um erro". (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS; Artmed; 2004; P.334)

Reações como essas poderão ter um efeito imobilizador já que estes familiares se recusam a procurar orientação. O autor alerta ainda que as diferentes fases não se superam rapidamente. "Efetivar a participação familiar neste processo fará com que os pais se encorajam e percebam o sucesso do tratamento como aquisição de suas iniciativas e esforços" (PEREIRA, et al; 2014, p.63). Acolher esses pais, muitas vezes desorientados, oportunizando um novo olhar, mais compreensivo diante da deficiência de seus filhos, é muito importante para o sucesso do desenvolvimento integral da criança assistida.

O processo ensino aprendizagem em ambiente de creches e pré- escolar, pode ser beneficiado com os programas de parceria multidisciplinar. Recorrer às parcerias com os diferentes especialistas trará à luz o foco que cada intervenção deve ter para atingir determinado objetivo, através de atividades sensoriais, auditivas, motora, cognitiva e afetiva, tudo que envolva o desenvolvimento integral da criança.

No caso de bebês, é de suma importância oportunizar um ambiente onde eles possam se sentir únicos, estimulando as terapias por meio da fala, do toque, que lhes são direcionados de maneira desafiadora, mas também afetuosa. Terapias promovidas por meio do incentivo aos movimentos onde o bebê seja incentivado a buscar a voz do terapeuta ou do professor, procurar por um brinquedo ou até mesmo a imagem no espelho, irá desenvolver orientação de reflexos e lateralidade que são muito importantes no futuro desempenho de suas atividades escolares e convívio social, bem como o manuseio de livros, cadernos, brinquedos e objetos necessários à vida acadêmica futura da criança.

Segundo os Referenciais da Estimulação Precoce (Brasil, 2016), o estímulo da coordenação corporal, acontece na quase totalidade em experiências sensório-motoras, e estas terapias e estímulos irão repercutir na vida funcional da criança e que no brincar é a melhor forma de favorecer o desenvolvimento da função manual, utilizando objetos concretos do cotidiano da criança, mas sempre tendo o cuidado em observar se criança está demonstrando interesse pela atividade e respondendo aos estímulos, mudando assim o nível da atividade de acordo com as reações e objetivos a serem alcançados.

“crianças com comprometimento neurológico podem apresentar alterações do tônus em todo o corpo ou alguns segmentos corporais afetando a postura e o movimento. Nos casos em que a criança apresente hipertonia(espasticidade), pode ocorrer o surgimento de deformidades” (BRASIL, REFERENCIAL ESTIMULAÇÃO PRECOCE;2016 P.120)

Em alguns casos, o uso de próteses ou órteses de posicionamento, podem auxiliar na prevenção ou até mesmo na solução dos problemas. Eles devem ser, portanto, desenvolvidos em interface com os serviços de saúde, levando em consideração que essas crianças precisam, algumas vezes, de orientação ou atendimento complementar nas áreas de fisioterapia, e psicologia.

“Por meio das explorações que faz do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive que a criança aprende e comunica-se pela linguagem corporal” (BRASIL; MEC/SEF, 1998, p.25). Sendo o adulto um facilitador e mediador de novas aprendizagens, o professor deverá promover atividades que desenvolvam habilidades cognitivas, motoras, de autoconhecimento, percepção sensorial, ampliação da linguagem normas de convívio social e o vínculo afetivo. A estimulação precoce, quando bem aplicada e respeitando a maturação biológica e os limites de cada criança, isso trará grandes benefícios e aprimoramento ao desenvolvimento das crianças diagnosticadas com atrasos neuropsicomotor, oportunizando assim que elas tenham mais sucesso na aquisição de novas aprendizagens e, sobretudo melhor qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por compreender aspectos históricos e humanos na perspectiva da educação inclusiva, os estudos trouxeram à luz questões pouco compreendidas. Percebeu-se que muito já foi explorado e estudado para entender o processo ensino-aprendizagem; porém se observando o cenário educacional atual pode-se constatar que ainda falta muito para de fato consolidar a prática inclusiva e firmar as políticas públicas existentes para o ensino de qualidade e voltados para todos sem discriminação.

A escola só se torna inclusiva quando é entendida como sendo um espaço de todos, onde os alunos constroem conhecimento a partir das experiências e interação com os outros e que cada pessoa tem suas particularidades e aprendem de um jeito único e no seu tempo, e isso demanda ações que

levem os alunos a progredir, caso contrário será só depósito de crianças matriculadas para cumprir normas e regulamentações legais.

Compreendeu-se que mudanças não ocorrem do dia para noite e que respeitar as diferenças, os níveis de conhecimento e desenvolvimento, o ritmo da criança e oportunizar um aprendizado prazeroso e significativo, requer tempo e mudança no comportamento de todos os envolvidos em busca de soluções para os problemas. Assim como, envolver os pais, comunidade, professores e alunos para discutir os projetos da escola a partir de uma gestão democrática, podem gerar muitos benefícios para a resolução de problemas que não precisam esperar pela vontade política.

A escola onde todos estão comprometidos em busca de uma sociedade de equidade e justiça e a participação de todos na construção desse projeto, representa um passo relevante no aprendizado da democracia.

Entender que as diferenças delegam conhecimentos e estudos é ter compromisso com a qualidade desse ensino, nesse sentido, o sistema educacional depende em grande parte do preparo acadêmico de todos os profissionais educadores, para decidir, que estímulos uma criança precisa e também se necessita ser encaminhada a outros profissionais de saúde.

O educador deve recorrer as diferentes ciências, e a neurociência trouxe contribuições significativas de como o cérebro aprende, o que são sinapses e conexões neurais e como ele responde aos mais variados estímulos, de posse destes conhecimentos o professor poderá direcionar melhor as atividades e chegar ao objetivo desejado com mais qualidade e eficiência.

Estudos mostram que quanto mais precocemente a criança for diagnosticada e receber estímulos adequados maior chance de sucesso no seu desenvolvimento integral, e para que isso aconteça é importante que família, escola e profissionais da saúde estejam unidos e mobilizados.

É possível a inclusão desde a creche, respaldo legal, diretrizes, resoluções e estudos voltados para essa modalidade existem, o que falta são vagas nas creches e pré-escolas principalmente para crianças excluídas das camadas econômicas menos favorecidas da sociedade. Percebemos que medidas urgentes devem ser tomadas para que as crianças recebam a atenção necessária nos ambientes de educação infantil e nos centros de terapias multidisciplinares.

No Brasil, são poucas as instituições que tem a participação e colaboração de psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas e equipe multidisciplinar como um todo, trabalhando em parceria e cooperação com os psicopedagogos e professores da sala comum. E isso demonstra que as crianças que necessitam da ajuda desses profissionais deixam de receber atendimento e estimulações que podem amenizar os possíveis agravantes em decorrência da deficiência, transtorno ou atrasos que as crianças com necessidades educacionais especiais apresentam e que no futuro as mesmas podem vir a se sentir excluídas do processo educativo e, sobretudo deixam de ter qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A **Declaração de Salamanca: (Salamanca - 1994)** é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil/Ministério da educação-Brasília; MEC/SEF,1998.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial-Brasília, MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**, / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL.**Deficiência física**/Carolina R.Schirmer-[et.al.] et al.]-São Paulo:**MEC/SEESP**,2007-(Atendimento educacional especializado).

COLL,Cesar.Marchesi, Álvaro .Palácios, Jesus- Psicologia- **Desenvolvimento- Necessidades educativas especiais**-2.ed.-porto alegre 2004.

GARCIA Bruno, **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão:** introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes, Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial,2006.

GESELL,Arnold,1880-1961.-**A criança dos 5 aos 10 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES Adriana I. Limaverde **Deficiência mental**/Adriana L. Limaverde Gomes... Educar Na Diversidade: material de formação docente. 3.Ed-Brasília:[**MEC,SEESP**] ,2007.

GUARNIERE, Maria Regina(org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho da docência**. Campinas,SP.autores associados,200.

GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

INEP: Ministério da Educação Notas Estatísticas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar 2017.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA Elvira Souza -**Indagações sobre o currículo- currículo e desenvolvimento humano.** Brasil, 2008. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação básica, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociências e aprendizagens.**são Paulo ,Ed. Sobradinho 107,2004.

MIETO, Vera Lúcia, **A importância da neurociência e educação,** Curitiba;2009.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér- **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**/Maria Teresa Eglén Montoan e Rosangela Gavioli Prieto- São Paulo: Summus, 2006.

PEREIRA, V.A. **Desenvolvimento do bebê nos dois primeiros meses de vida: variáveis maternas e sociodemográficas.** Pensando famílias, 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida- **A inclusão especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva...** [et.al.]-Brasília: Ministério da Educação; Universidade federal do Ceará, 2010.

Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. de] /coordenação geral SEESP/MEC-Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SARTORETTO, Mara Lucia. - **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa-** Brasília: Ministério da Educação, secretaria da Educação Especial; [fortaleza]:universidade federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Vol. 174. WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, Princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais,** 1994.UNESCO,1998.

SENADO. leg.br/bdsf **Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos.**

ELETRÔNICAS.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

<https://novaescola.org.br/conteudo/865/estimulo-nos-tres-primeiros-anos-e-fundamental>
https://www.slideshare.net/ClaudiniadaSilvadeOl/neurociencia-e-educacao?next_slideshow=1
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/historia-da-educacao-especial-no-brasil/15055>
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/historia-da-educacao-especial-no-brasil>
<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/04/importancia-da-neurociencia-na-educacao.html>
<http://sitecommerce.com.br/pana/baixar.php?arquivo=http://sitecommerce.com.br/pana/wp-content/uploads/2018/04/123.pdf>

AUTISMO E A PRÁTICA DO AEE: CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO

Ferreira, Michelly Adriana Monteiro dos Santos⁴

RESUMO:

Este artigo deu ênfase aos aspectos da pós-graduação com a temática AUTISMO E A PRÁTICA DO AEE. Para tanto, apresentarei alguns aspectos históricos que coexistiram entre um contraponto do período passado ao atual, objetivando mostrar a importância da prática do Atendimento Educacional Especializado na atualidade. A efetivação da inclusão exige a superação de vários desafios, tais como: estabelecimento de novas formas pedagógicas, capacitação dos professores para saber lidar com diferentes problemáticas. Os alunos e a própria criança deficiente precisam participar ativamente de seu processo de inclusão. Em um contraponto do período passado ao atual, objetivando mostrar a importância da prática do Atendimento Educacional Especializado na atualidade. Com isso o objetivo deste trabalho, é caminharmos pelo tema proposto focalizando as relações existentes entre as práticas e ao desenvolvimento. Partiremos de uma metodologia em pesquisas bibliográficas, pois as mesmas oferecem meios que auxiliam na definição e resolução de questionamentos já formulados ou conhecidos. Como resultados observou-se que práticas educativas como apoio do AEE contribuem para favorecer o desenvolvimento psíquico e social das crianças. Dentre outras ações é imperioso um processo mais ágil na avaliação dos alunos que apresentam a necessidade de participação no AEE e que conte com a atuação de uma equipe multidisciplinar, pois esse conjunto de acompanhamento favorece as ações do próprio desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Prática. Atendimento Educacional Especializado. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo deu ênfase aos aspectos da pós-graduação com a temática AUTISMO E A PRÁTICA DO AEE. Para tanto, apresentarei alguns aspectos históricos que coexistiram entre um contraponto do período passado ao atual, objetivando mostrar a importância da prática do Atendimento Educacional Especializado na atualidade.

Ademais o mundo se globalizou, os mercados se unificam, grupos diversos se deslocam no tempo e no espaço por clicks e conexões e, no entanto, em diferentes espaços e latitudes, as particularidades se reafirmam. Diferentes

⁴FERREIRA, Michelly Adriana Monteiro Dos Santos. Graduando-se Pedagogia pela Instituição UVA. Universidade Vale do Acaraú. Licenciada em Língua Português. Especialização em Língua, linguagem e literatura. Cintep centro integrado.

povos, grupos, regiões e culturas reivindicam um lugar próprio e singular, fazendo de nosso tempo um tempo giratório, de ligações, onde noite e dia se manifestam no tempo atual, tempo esse, modificador e transformador de toda uma sociedade, exemplificando o puro modelo educacional, que de certa forma hoje passou por modificações onde a tecnologia é uma das mães destes avanços.

Outrossim há necessidade de compreender esses avanços na função da escola neste século XXI, ao qual nos remete à busca dos significados e dos sentidos que o sistema educativo tem – ou deveria ter – diante da formação das novas gerações. Esta compreensão se torna fundamental quando percebemos que a escola se mantém de maneira tenaz, impondo certos modos de conduta, de pensamento e de relações próprias, independente das mudanças que ocorrem na sociedade, e a prova destas relações se dá pela forma que os representantes políticos enxergam nossa educação atual. Como prova disto é que, somente depois do ano 2000, a educação especial passou a receber “tratamento no campo da legislação e política educacional que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado dos anos anteriores” (PRIETO, 2010, p. 61). A partir de 2003, o Governo Federal implantou vários programas que, unidos a uma série de ações, objetivavam criar uma política de educação inclusiva (PRIETO, 2010; MENDES, 2006).

Vivemos hoje, numa sociedade dominada pelo interesse, onde se investe pouco em educação, e principalmente na educação especial, tendo em vista que crianças e adolescentes com transtornos, seja ele qual for, necessitam de atenção única e especial.

Um aspecto que marcou a história em nossa educação, foi o fato de que as crianças que antes eram excluídas da escola regular e colocadas em instituições para deficientes, agora têm o direito garantido por lei à educação e de frequentar a mesma escola das crianças tidas como “normais”. Assim, crianças que apresentam diferentes déficits, sejam eles temporários ou crônicos, graves ou leves, devem ser inseridos no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, assegurou que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58, que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado.

A efetivação da inclusão exige a superação de vários desafios, tais como: estabelecimento de novas formas pedagógicas, capacitação dos professores para saber lidar com diferentes problemáticas. Os alunos e a própria criança deficiente precisam participar ativamente de seu processo de inclusão. Entretanto para zelar pelas crianças que necessitam de atenção especial na educação regular é preciso criar uma rede de apoio que envolva (todos os atores) ou especialistas como: psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, dentista e outros. Dessa forma, a concepção de aprendizagem é tida como um processo que sempre inclui relações entre

indivíduos, onde a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Assim, a educação especial surge para “normalizar” os estudantes com deficiência.

Neste caso, observamos que a normatização do/a aluno/a com deficiência no campo investigado acontece de forma ainda subjetiva nas salas comuns e entornos ficando a responsabilidade maior para o professor da sala de recursos. O AEE é um exemplo claro, pois baseada na concepção de normalidade versus anormalidade evidencia a deficiência através do diagnóstico médico ou clínico-pedagógico. Nesse sentido, como aponta Mantoan *apud* Machado (2009) o sistema regular de ensino exige que os/as alunos/as se adaptem a educação fornecida no espaço escolar.

A própria LDB é prova disso quando traz um capítulo sobre educação especial, enquanto que em 1988, a Constituição Federal já previa uma educação inclusiva com o atendimento especializado nas salas multifuncionais através do AEE. Assim, ao analisar o Decreto Federal nº 6.571 de 2008, percebe-se que a educação ainda está no regime de segregação e integração, embora hoje ela se estabeleça nas políticas educacionais na perspectiva inclusiva. Assim tanto na educação dita “normal” quanto no AEE, as limitações existem, mas as potencialidades individuais superam as barreiras que se apresentam. O professor deve reconhecer esses desafios e estimular a aquisição dos conhecimentos escolares para a formação autocrítica e auto reflexiva, produto de um processo teórico historicamente produzido nas relações humanas.

Com isso o objetivo deste trabalho, é caminharmos pelo tema proposto focalizando as relações existentes entre as práticas e ao desenvolvimento. Partiremos de uma metodologia em pesquisas bibliográficas, pois as mesmas oferecem meios que auxiliam na definição e resolução de questionamentos já formulados ou conhecidos, como também permite explorar novas áreas onde os mesmos ainda não se cristalizaram suficientemente. Essa estratégia metodológica solicita uma imersão do pesquisador nos contextos bibliográficos, devendo este envolver-se no ambiente, ganhar confiança e explicitar seus objetivos.

Ademais há defensores do pós-modernismo os quais argumentam que a era das grandes narrativas e teorias, chegou ao fim. Segundo Flick, (2009. p, 21) “As narrativas agora precisam ser limitadas em termos, locais temporais e situacionais”.

Desta forma a presente pesquisa pretende contribuir para uma reflexão acerca das contribuições efetivas existente na prática do AEE, questionando assim: quais contribuições a prática tem deixado? Nossa legislação educacional abraça de fato as necessidades existentes, na educação inclusiva? Há falhas nas práticas do AEE?

A Pesquisa se justifica na importância das práticas do AEE com a temática supracitada e na preocupação com a formação cidadã do educando que necessita ser uma das preocupações primordiais da escola, decorrendo num universo de representações ligadas à própria educação e saúde.

A CRIANÇA E O AUTISMO

Araújo (2017) define o autismo como um distúrbio do desenvolvimento conhecida e classificada como um transtorno que envolve grandes dificuldades, como déficit de intelectualidade, pensamento do tipo puramente figurativo, dificuldades de compreensão dos significados atribuídos dentre outros sintomas. Também é conhecido como uma alteração no cérebro que pode apresentar retardo intelectual, deficiência na fala afetando a comunicação e as relações sociais, além de desenvolvimentos do comportamento repetitivo. Para a autora o ambiente é fundamental para um bom desenvolvimento da criança autista. Para isso são necessários profissionais preparados e qualificados nessa área para poder atuar em sala de aula comum com essas crianças.

No que refere ao processo educacional das pessoas com autismo, Carvalho (2015) salienta afirma que há comprovações de que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC vem a ser um instrumento de auxílio ao seu ensino, podendo favorecer o desenvolvimento educacional e social. Bereohff (1993) salienta que:

Ainda não existe no Brasil um curso de formação específica para professores de crianças autistas. A preparação desses professores tem sido feita através de alguns cursos de especialização em Educação Especial e/ou estágios supervisionados nas instituições que oferecem esse atendimento. É fundamental que esses professores tenham conhecimento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e que sejam orientados para uma atuação adequada nos graves distúrbios de comportamento que apresentam esses jovens. Faz-se necessária a criação pelas universidades de cursos de pós-graduação, para garantir uma formação de profissionais alicerçada coerentemente entre a experiência prática e a busca de dados científicos metodologicamente. (p. 23)

Araújo (2017) comenta que o Brasil, ao ter criado a Lei 12.764/2012 e instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, não só contribui para a visibilidade destas pessoas que viviam sem direito a inclusão escolar e em reiterou uma condição ao tornar legítimas as suas demandas, como deu condições de superação dos desafios de implantação de propostas e de um serviços de qualidade, integrada por ações das distintas áreas e nos três níveis de governo, seja distrital, estadual e municipal , caracterizando um verdadeiro avanço da democracia brasileira na perspectiva da equidade de oportunidade.

DESAFIOS PARA OS PROFISSIONAIS

O ingresso dos estudantes com TEA é relativamente recente na escola regular e desperta inúmeros desafios à escola e aos professores que irão recebê-los (GOMES, 2011). Para auxiliar na aprendizagem destas crianças (e outras do público-alvo da Educação Especial) com a eliminação de diferentes barreiras, tem sido instituído para Barbosa e Fumes (2016) pela política pública brasileira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esse pode ser “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 01).

Segundo Araújo (2017) o autismo se manifesta nas crianças de formas totalmente diferentes, o transtorno aparece e se reflete com algumas características, dentre eles problemas de coordenação da marcha e nos movimentos, e prejuízo no desenvolvimento da linguagem. De acordo com Rodrigues (2015, 2ª edição, p.17) a autora esclarece que,

[...] neste sentido, o pesquisador ou o estudioso do Autismo tem como compromisso primeiro desvendar um imenso espaço do conhecimento sobre o Autismo e dar a conhecer, caminhando em vagarosos e atenciosos passos, ultrapassando quadros estreitados por um diagnóstico, descrevendo o universo do autista como tal desenvolvendo estudos e divulgando achados compreendidos nas interações das especificidades de cada sujeito autista que se estuda.

Barbosa e Fumes (2016) salientam que a formação continuada é essencial na vida profissional do trabalhador, porém ainda existem desafios a serem superados, visto que geralmente ela acontece de forma muito rápida, em conjunto com a rotina de trabalho, dificultando muitas vezes a apreensão do conhecimento pelos professores. Em seu estudo as autoras buscaram desvendar qual a contribuição da formação do professor da sala de recursos multifuncionais para a resolução das problemáticas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado para com o estudante com TEA.

Araújo (2017) afirma que educar crianças com síndrome de autismo é bastante difícil, principalmente quando se trata da inclusão em uma escola regular. Assim, o profissional docente terá grandes desafios pela frente, porém é necessário que se tente. Neste cenário os problemas manifestados, como o da linguagem, por exemplo, podem acarretar um obstáculo à comunicação, pois estas crianças resistem às mudanças no aprendizado. Em algumas situações os profissionais poderão trazer dificuldades e criar falsas probabilidades em alterar respostas que possam se tornar um grande desafio na área da educação.

Para Carvalho (2015) é importante construir, de acordo com uma perspectiva reflexiva, concepções teórico metodológicas a respeito do autismo e do processo educacional que o envolve, estudando a inclusão e as práticas pedagógicas voltadas para esse público, a fim de viabilizar ações educativas que perpassam o cotidiano da sala de aula.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

De acordo com Nunes (2012, p.289), os professores ainda possuem “concepções caricaturizadas sobre a síndrome do autismo”, prejudicando o processo de inclusão escolar do indivíduo com TEA, quadro que perpetua a exclusão. Segundo a autora, as instituições escolares possuem diversos déficits, como carências de rede de apoio e desconhecimento das estratégias efetivas de ensino voltadas para a educação especial. Além de aumentar a ansiedade em lidar com o estudante, tais aspectos influenciam as práticas pedagógicas empregadas e diminuem as expectativas dos

docentes no que diz respeito à educabilidade de seus estudantes. Dito isso, esses professores carecem de uma boa formação que dê resposta aos seus anseios. Mendes e Cia (2013) defende que as formações deveriam ofertar:

[...] conhecimento em diferentes áreas de forma a poder investir com os recursos específicos oferecidos, visando com isso, melhorar a adaptação e aprendizagem dos alunos do atendimento educacional especializado nas atividades de complementação e suplementação curricular (2013, p.20).

Carvalho (2015) afirma que a proposta de promover um estudo a respeito da Formação Continuada Colaborativa entre os professores que atuam na sala de aula comum e os professores do Atendimento Educacional Especializado está diretamente ligada aos resultados de estudos anteriores, revelando a lacuna existente entre o trabalho educacional e inclusivo entre esses profissionais. Portanto, refletir sobre a articulação de suas práticas é imprescindível para o desenvolvimento de novas concepções didático pedagógicas.

Barros (2010, p. 40) complementa que "a formação deve ser entendida como processo contínuo e permanente para que o professor aprenda a criar e a recriar sua prática, com base na reflexão dos novos saberes adquiridos [...]". É na formação continuada que os profissionais têm a oportunidade de obter os conhecimentos relacionados às mudanças educacionais e assim tomarem nota sobre as discussões atuais. Indubitavelmente as formações devem responder as angustias dos professores. Assim, existe a necessidade de obter com esses profissionais seus anseios para assim dá uma formação que dê resposta e auxílio capaz de modificar sua prática cotidiana. (BARBOSA E FUMES, 2016)

Desta forma, todo educador precisa conhecer de forma ímpar as características singulares ou até mesmo básicas de cada transtorno ou síndrome, pois assim possibilitara condições para que suas ações sejam mecanizadas de forma que contribua em seu desenvolver uma estratégia pedagógica, diferenciando-as para cada nível a fim de oferecer uma aprendizagem significativa.

A formação do professor é de grande importância, mas sabemos que ela só não basta, é preciso que os professores tenham formação adequada para que, segundo Carneiro (2012), sejam capazes de analisar a própria prática e o contexto, avaliar diferentes situações de ensino, trabalhar com situações problema, utilizar um repertório desvariado de soluções, tomar decisões e ser responsável por elas.

A PRÁTICA NO AEE

No contexto transformador na Educação Especial, traz na modalidade de educação escolar, uma reflexão sobre as ações prática da pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem especial significado, pois nesta modalidade de ensino, ensinar é mais que transmitir conhecimentos, é favorecer ao estudante público alvo da Educação Especial a condição necessária para seu desenvolvimento, é possibilitar que este mesmo estudante, se conduza pela vida de forma autônoma, dentro de um contexto educacional ampliando a oportunidade de uma educação para todos. A lei nº 9.394

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional respalda, enseja e oferece elementos para a transformação requerida pela escola de modo que atenda aos princípios democráticos que a orientam. Conforme o Brasil (1994) em seu Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em sua prática, o docente do AEE precisa se conduzir com o mesmo ou maior nível de organização e entendimento dos docentes que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, pois independentemente de onde esteja, a principal atribuição do "ser professor" é ensinar, e o ensino é sempre permeado de diferentes saberes advindos da realidade, nas diferentes esferas do ambiente escolar e em teorias que subsidiam a prática pedagógica.

Uma prática pedagógica "constrói-se, entre outros, no significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes [...]" (PIMENTA, 2012, p. 20)". Neste entendimento, acreditar no trabalho que realiza, tem relevante significado, visto que para qualquer docente, independente da área de atuação, o ensino deve "caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades" (LIBÂNEO, 1994, p.79). Nesse sentido, é fundamental conhecer a realidade em que está inserido o estudante a quem está direcionado a prática, pois esse conhecimento possibilita a realização de um trabalho que atenda a cada estudante em sua singularidade.

Os sujeitos com TEA conforme Cabreio e Carneiro (2017) requerem atenção especial por disporem de determinados sintomas, os quais poderão se: irritabilidade, desatenção, hiperatividade, impulsividade, agressividade, insônia, e comportamentos repetitivos. Ainda para os autores cerca de 20% dos que sofrem de TEA apresentam epilepsia. Sintomas esse que de certa forma separavam alunos regulares e alunos com TEA. Mas com a nova elaboração do plano da Política Nacional de Educação Especial no que chamamos de Educação Inclusiva, é que estas crianças deixaram de ser segregadas em salas especiais e passaram a ser incluídas nas salas regulares do ensino básico. Que para o Brasil (1994) em seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola. Essa política motivou a criação e aprovação da Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana a qual, conforme Leandro e Lopes (1980)

Com ela, os autistas passaram a ser reconhecidos legalmente como pessoas com deficiência, sendo-lhes garantidos e assegurados direitos antes não existentes: acesso à educação e ao

ensino profissionalizante; mercado de trabalho; à previdência e assistência social; e acesso a ações e serviços de saúde, o que incluiu aspectos tais como o direito ao atendimento multiprofissional, à terapia nutricional e o acesso a medicamentos. A lei nº 12.764 baliza os contornos contemporâneos da história da cidadania (p.159)

Ainda os autores ressaltam o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, confirmando acesso a todos os níveis de ensino em todo o país. Ainda, confere o direito de receberem atendimento específico no contra turno da aula regular durante sua vida escolar, incluindo aqui a qualificação aos gestores escolares e professores.

Para auxiliar a inclusão escolar resultante das matrículas nas escolas regulares, a aprendizagem destas crianças (e outras do público alvo da Educação Especial) e, por conseguinte, sua permanência escolar, o Governo Federal recomendou o AEE, que é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. (BRASIL, 2011. p. 01).

Desde então, para Carneiro (2017) o número de alunos com TEA matriculados no ensino básico regular tem aumentado. Entretanto, é importante salientar que as crianças com TEA apresentam nível de gravidade diferente, algumas apresentam muita dificuldade em se expressar e não falam, outras fazem movimentos repetitivos e evitam contato com as pessoas, uma parte apresenta deficiência intelectual, e temos ainda o autismo de alto desempenho que tem uma habilidade extremamente desenvolvida.

Por outro lado segundo Fonseca (2004) a convivência da diversidade proporciona à criança que tenha necessidade educacionais especiais maior probabilidade de desenvolvimento acadêmico e social. Proporciona, ainda, para todos, alunos e professores, com e sem necessidades educacionais especiais, a prática saudável e educativa na convivência na diversidade e da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais aspecto fundamental da democracia e da cidadania.

Segundo Tartuci, Silva e Freitas (2013) ao afirmar que este serviço deve ser realizado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que caracteriza-se como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 01), cujo objetivo é contribuir para a inclusão escolar do público alvo da Educação Especial, integrando a proposta pedagógica da escola, com vistas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses educandos no ambiente escolar. Destacam que, muitas vezes, o profissional da educação especial assume a responsabilidade solitária pelo processo de escolarização dos educandos público alvo da educação especial. Desta forma, o AEE tem por objetivo:

[...] I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos

estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino [...] (BRASIL, 2011, p. 02).

ATIVIDADE DOCENTE NO AEE

De acordo com Libâneo "o trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem (1994, p. 96), sendo assim, planejar e organizar o trabalho é mais que ordenar ideias, é situar o objeto num patamar de intenção que valorize a evolução e desenvolvimento dos estudantes, e a isso, no que se refere a uma prática diária que considere a vivência de cada estudante, apresentada nas nuances de uma proposta pedagógica estruturada para atender aos interesses da educação para o estudante público alvo da Educação Especial, serve muito bem. Conforme Garcia (2008) o atendimento educacional especializado que não atende aos interesses do estudante em sua forma mais simples de compreensão a aprendizagem não tem sentido, pois assim, apenas produzirá perda de tempo e descrédito no trabalho, numa situação que possivelmente se diferenciaria, ao produzir resultados que satisfizessem os anseios daqueles que acreditam na educação, mesmo considerando entre outros pontos, o ritmo, os limites, e as possibilidades que cada estudante apresenta em sua especificidade.

Já para Vasques (2008), "a experiência da escolarização envolve uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de escola, aluno, educação, infância etc." (VASQUES, 2008, p.177). Esses conhecimentos e vivências são responsáveis pela concepção que cada sujeito cria sobre algo e alguém e, além disso, as falas de cada indivíduo estão impregnadas das construções únicas e pessoais.

Conforme Proença (2010), ao afirmarem que o AEE não deve ser confundido com reforço escolar. Os estudiosos ressaltam que de modo algum o educando deve ir para a SRM para receber um auxílio do que já foi exposto em sala de aula e também, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que o AEE tem o caráter de auxiliar o educando na obtenção de conhecimentos que visem sua autonomia no ambiente escolar. Outrossim para o autor o mediador da aprendizagem, o AEE funciona como uma estratégia a mais para auxiliar os educandos. Nessa direção, Orrú (2012) considera que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os educandos com TEA precisa:

[...] contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que se está sendo vivenciado e concebido. (ORRÚ, 2012, p.102).

O professor precisa se colocar como um mediador, levando em consideração os conhecimentos que o estudante já possui e aqueles que devem ser adquiridos por intermédio das atividades propostas, tornando-se, dessa maneira, mediador na construção dos conhecimentos do sujeito.

A questão da mediação pedagógica propriamente dita, exposta numa visão histórico cultural, é complexa, contudo, muito importante na formação do conhecimento. Essa mediação acontece por meio da representação do professor como condutor de um processo capaz de favorecer a aprendizagem da criança com TEA, impulsionando o seu desenvolvimento (CHIOTE, 2013). Ainda sobre isso, Orrú (2012) salienta que o ensino é uma ação “repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte do mesmo, sendo ele o centro do ensino, o sujeito do processo” (ORRÚ, 2012, p.101). Desta maneira, a mediação auxilia o ensino a tornar-se mais acessível ao sujeito. É importante salientar conforme Murta (2008) que a Nota Técnica nº 24 dispõe que o planejamento e a organização do AEE devem considerar as características individuais de cada estudante, com a elaboração do plano de atendimento com vistas a eliminar barreiras que dificultem ou impedem a interação social e a comunicação (Murta *apud*, Brasil, 2013). Sobre a atividade prescrita e o trabalho realizado, a autora ainda destaca que muitas vezes o professor enfrenta problemas inesperados, exigindo a modificação do plano ou recriação da sua ação docente. Conforme Milanesi (2012) aponta que o trabalho da professora do AEE é direcionado cotidianamente ao educando, ficando a parceria com os professores da sala de aula em segundo plano e, conseqüentemente, dificultando as possíveis transformações das práticas pedagógicas destes professores, como recomenda a política da inclusão escolar. Ainda sobre isso, Garcia (2013) expõe que:

Podemos dizer que em grande medida o *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial. (GARCIA, 2013, p.109).

Estes resultados mostram que é necessária a busca de soluções para que esta parceria preconizada aconteça, visto que toda a comunidade escolar só tem a se beneficiar com isso. Não obstante, é preciso levar em consideração que essa realidade é contingenciada por uma série de fatores, entre as quais a falta de um horário em serviço disponível para este encontro, assim como a ausência de interesse mútuo entre as professoras. Segundo Glat e Pletsch (2012), a atual política de educação inclusiva se insere num ambiente amplo (escola), que possui implicações de ordem estrutural, organizacional, de recursos humanos, entre outros, que, por vezes, não são cogitadas nas diretrizes oficiais. Corroborando com este pensamento, Mendes e Malheiro (2012) afirmam que as diversas funções do professor do AEE reduzem, por vezes, o tempo hábil que este profissional

teria para realizar a parceria com o docente da sala de aula. O AEE para o educando com TEA deve ser realizado de forma complementar, “como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais”, conforme o decreto que rege o atendimento (BRASIL, 2011, p.02). Conforme o MEC disponibiliza um fascículo relacionado ao educando com TEA, de autoria de Belisário Filho e Cunha (2010), cuja ênfase é dada aos aspectos conceituais do transtorno, havendo pouca informação e orientação quanto ao AEE voltado para este público. Nele, os autores ressaltam que os educandos devem frequentar o AEE e que o professor necessita contribuir com os demais na elaboração de recursos e rotina escolar. Na obra, está posta a necessidade de os educandos utilizarem os recursos pedagógicos e de acessibilidade provenientes da SRM. Gomes e Mendes (2010) fazem menção aos obstáculos existentes no ato de ensinar educandos com TEA, dando ênfase ao tipo de metodologia utilizado, visto que o método escolhido pode ser um dos motivos do fracasso da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou explorar contribuições na prática do AEE, entre o Atendimento Educacional Especializado, a educação infantil. O interesse em explorar esta temática surge da necessidade, vivenciada na prática educativa cotidiana, de compreender como a Sala de Recursos e, conseqüentemente, o Atendimento Educacional Especializado se materializa enquanto política pública na educação infantil. Diante da importância, espera-se que o trabalho tenha sua relevância dentro das pesquisas já expostas ou investigadas, se converta num importante instrumento de conscientização de professores, gestores, familiares e outros atores sociais. A escola é um *lócus* privilegiado para a troca de conhecimentos devido às vivências e às diferentes ações existentes dentro dela. Ao se falar de inclusão escolar, partiu-se do pressuposto de que a escola deve possuir ações que possam contribuir para a inclusão de todos, abrangendo acesso, permanência e aprendizagem. Tais ações devem ser pensadas na pluralidade de todos os estudantes que frequentam a escola, entre eles, os estudantes com TEA, foco deste estudo. Neste trabalho, considerou-se que o sujeito é sócio histórico, cabendo a ele e/ou seu responsável a escolha do ambiente em que deve ser escolarizado. A proposta do AEE realizado na escola regular na qual o estudante frequenta é ampla e imprescindível para a formação do sujeito que o frequenta, mas, se sua ação for negligenciada, pode ocasionar em mais um favorecedor do fracasso escolar.

Quando o AEE é limitado e/ou retrospectivo, no sentido vigotskiano, sua aprendizagem é prejudicada, dificultando o acesso ao conhecimento presente e futuro. Sendo assim, é necessário que os professores do AEE reconheçam seu papel na educação de seus educandos. Os estudantes com TEA desta pesquisa estavam nos anos iniciais da sua vida acadêmica, contudo, a forma de aprender e interagir já estava sendo construída e irá acompanhá-lo em toda a sua vida escolar.

Dentre outras ações é imperioso um processo mais ágil na avaliação dos alunos que apresentam a necessidade de participação no AEE e que conte com a atuação de uma equipe multidisciplinar, com um número de profissionais que tenham a possibilidade de realizar um diagnóstico responsável. Outro aspecto consiste no trabalho a ser realizado pelo poder público quanto ao número de vagas e à oferta deste serviço em todas as escolas, para facilitar a participação do aluno, que, por vezes, não consegue se deslocar para outras escolas. Cabe, ainda, apontar a necessidade de uma real participação da equipe pedagógica da escola no processo de conscientização dos pais, dos professores e da comunidade escolar, acerca da importância deste atendimento para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. É preciso ainda que o professor da sala regular compreenda que este não é um ambiente de reforço, ou seja, de reprodução das matérias e atividades de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Joselúcia Rodrigues de. *Ações Compartilhadas: Uma Reflexão A Cerca Da Aprendizagem Da Criança Autista No Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPB, 2017.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **O Transtorno Do Espectro Autista E A Formação Docente Em Debate**. Eixo 06: A formação de professores na perspectiva da inclusão CAPES, 2016. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5999.pdf>. Acesso em:

BARROS, J. L. V. *A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2010.

BEREOHFF, Ana Maria. **Autismo: uma história de conquistas**. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/885/792>>. Acessado em

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista Inclusão. Brasília: MEC: Seesp, 2008.

CARNEIRO, U. R. C. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino fundamental II. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v.13, n.02, p. 260-270, jun./dez. 2017. E-ISSN: 2526-3471 DOI: 10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.

CARVALHO, Tereza Cristina de. **A importância Da Formação Continuada Colaborativa Entre Professores Que Atuam Com Pessoas Com Autismo.** Secretaria Municipal de Educação – Município de Araçatuba/SP. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. UECE, 2015. Disponível em: <
<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/AIMPORT%C3%82NCIA%20DA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20COLABORATIVA%20ENTRE%20PROFESSORES%20QUE%20ATUAM%20COM%20PESSOAS%20COM%20AUTISMO.pdf>>. Acesso em:
FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre, Editora Artmed, 3ª ed., 2009.

GOMES, C. G. S. Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e práticas** – 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p. 387-559.

MENDES, E. G.; CIA, F. ONEESP: Um observatório nacional para a comunidade da educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília: ABPEE, 2012.

NUNES, D. R. P. Autismo e inclusão: entre a realidade e a ficção. In:

MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, 2012.

PRIETO, R. G. Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **A Criança Autista, um estudo Psicopedagógico** _____ Janine Marta Coelho, **Habilidades Básicas para a Alfabetização**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em:

AS SIGNIFICAÇÕES DA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO TRÂNSITO

Viana, Naira Ane Albuquerque⁵

RESUMO

A avaliação psicológica no trânsito é conceituada como uma área da psicologia que investiga os comportamentos humanos no trânsito, os fatores e processos externos e internos, conscientes e inconscientes que os provocam e o altera. Sendo assim, existem desafios para esses profissionais, pois é vista com dificuldades e limitações na em sua atuação, necessitando estudos que priorizem pesquisas e qualificação na intervenção. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a atuação dos profissionais de psicologia na avaliação psicológica no âmbito do trânsito. E como objetivos específicos o destaque da cientificidade deste campo de saber e a importância da avaliação psicológica para a habilitação de condutores, contribuindo com as reais necessidades da sociedade. Utilizou-se de pesquisas bibliográficas na área temática da avaliação da psicologia no trânsito, sendo assim as bases de dados utilizadas foram os artigos nos seguintes periódicos, tais como, Scielo, Google Scholar, Pepsic, estes apresentaram em seus títulos de referências aspectos sobre a avaliação psicológica no trânsito no âmbito nacional, no qual englobou palavras chaves de avaliação psicológica, psicologia do trânsito e perfil do psicólogo. Identificou as escassas as publicações voltadas a temática e carência expressada pelos autores para elevar a produção científica e aprimorar a capacitação dos profissionais desta área. Portanto, faz necessários que a atuação do psicólogo juntamente com as equipes multiprofissionais, envolvido com as políticas de trânsito embasados por uma adequada formação profissional, pois o comportamento humano é complexo e sua avaliação também. Vale enfatizar que o conteúdo abordado tem sido pouco explorado na comunidade acadêmica e objetiva a realização de um estudo para a compreensão da atuação de profissionais. Sendo assim a pesquisa é de extrema relevância para o meio acadêmico e científico, visto que, na academia não possui uma disciplina voltada para Psicologia no Trânsito.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia do trânsito. Avaliação psicológica. Formação do Psicólogo

⁵ Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e possui experiência pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Barras-PI. Email:nayra_anne@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Conforme a definição do Conselho Federal de Psicologia (2010, p. 10), a psicologia do trânsito é vista como uma "área da psicologia que investiga os comportamentos humanos no trânsito, os fatores e processos externos e internos, conscientes e inconscientes que os provocam e o alteram". No entanto, o início dos estudos voltados para esta temática ocorreu aproximadamente em 1920, e, em 1962, acontece o importante marco histórico devido à criação de uma lei federal que tornou obrigatória a realização de exame psicotécnico para todas as pessoas que requisitassem a Carteira Nacional de Motorista-CNH (Hoffman; Cruz, 2003).

A partir de então, a avaliação psicológica no contexto do trânsito passa a ser objeto de discussão devido a sua necessidade de pesquisar e, ou estudar os procedimentos e instrumentos utilizados pelos profissionais de psicologia a avaliação de candidatos à carteira de habilitação.

Sabe-se que, desde seu início, esse processo de avaliação psicológica no trânsito tinha sido denominado "Exame psicotécnico", entretanto, com a publicação do novo Código Brasileiro de Trânsito do ano de 1998, a expressão passou a ser utilizada como "Avaliação psicológica pericial". Através dessa mudança, a avaliação psicológica ganha novos rumos de qualificações necessárias para a realização dos procedimentos, tais como, cursos e pós-graduação para os profissionais de psicologia.

Outro ponto de contribuição para tais mudanças supracitadas foram o aumento do número de veículos e suas consequências negativas para com o trânsito, a partir disso, torna-se imprescindível o pensamento em novos aspectos e estratégias para a avaliação de motoristas automotores, com a ampliação de conhecimentos e na busca de outras possibilidades para a área. De acordo com os autores Anache e Correa (2010), mencionam que é incontroverso que a avaliação psicológica propicie muitas benfeitorias no contexto do trânsito, visto que, é fundamental o aperfeiçoamento em estudos acadêmicos, com investimentos em pesquisas que corroborem e autenticem novos instrumentos de avaliação e capacitação profissionais e acadêmicos no requisito à utilização desses instrumentos.

É importante ressaltar que o trânsito brasileiro se intensifica a cada ano, demonstrando várias dificuldades acarretadas, tais como: acidentes, mortes, deficiências físicas, violência, desequilíbrio emocional.

Com base nisso, a ênfase do trabalho é a atuação dos psicólogos nos procedimentos e avaliações psicológicas para candidatos que desejam adquirir a carteira nacional de habilitação-CNH, pois através das técnicas desses profissionais conseguirão a identificação mínimas para o correto e seguro exercício da atividade remunerada ou não de conduzir um veículo automotor, colaborando para a segurança do condutor, do trânsito e dos demais envolvidos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2000).

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a atuação dos profissionais de psicologia na avaliação psicológica no trânsito. E como objetivos específicos conhecer a concepção dos profissionais de psicologia

que atuam no processo de avaliação psicológica dos candidatos a adquirir a carteira nacional de habilitação, além de verificar as estratégias utilizadas pelos psicólogos para o processo de avaliação psicológica no trânsito e por fim relatar as dificuldades e facilidades da atuação dos psicólogos.

Portanto, é relevante ressaltar que a temática surge a partir do acesso às informações que a pesquisadora obteve por meio de leituras, durante o curso de Pós-Graduação em Psicologia do Trânsito, diante disso, a experiência colaborou para compreensão de aspectos e algumas questões relativas sobre a atuação dos psicólogos na avaliação psicológica voltados para as pessoas que desejam adquirir a carteira de habilitação. Com isso, o estudo discute o papel dos psicólogos na utilização dos procedimentos e técnicas psicológicas.

Vale enfatizar que o conteúdo abordado tem sido pouco explorado na comunidade acadêmica e objetiva a realização de um estudo para a compreensão da atuação de profissionais. Sendo assim a pesquisa é de extrema relevância para o meio acadêmico e científico, visto que, na academia não possui uma disciplina voltada para Psicologia no Trânsito.

METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou-se de pesquisas bibliográficas na área temática da avaliação da psicologia no trânsito, sendo assim as bases de dados utilizadas foram os artigos nos seguintes periódicos, tais como, Scielo, Google Scholar, Pepsic, estes apresentaram em seus títulos de referências aspectos sobre a avaliação psicológica no trânsito no âmbito nacional, no qual englobou palavras chaves de avaliação psicológica, psicologia do trânsito e perfil do psicólogo. É importante mencionar que a pesquisadora preferiu não se limitar pelo período de publicação, pois levaria a uma visão macro e contextualizada de artigos recentes e de tempos anteriores, contemplando um panorama evolutivo da psicologia do trânsito.

Primeiramente realizou uma pesquisa que contemplasse o tema abordado levando em consideração as palavras chaves supracitadas. A partir de então, fez-se a leitura dos artigos com a finalidade de identificar, refletir e avultar o panorama e as reflexões dos autores em relação à avaliação psicológica.

A PSICOLOGIA DO TRÂNSITO E O PSICÓLOGO

Conforme menciona o Conselho Federal de Psicologia (2010, pg. 10) A psicologia do trânsito é uma "(...) área da psicologia que investiga os comportamentos humanos no trânsito, os fatores e processos externos e internos, conscientes e inconscientes que os provocam ou alteram." Esta definição faz reflexão aos profissionais e estudiosos sobre a emprego de conhecimentos e instrumentos científicos, com o objetivo de avaliar as pessoas que desejam retirar a carteira de habilitação e conseqüentemente, a obtenção do trânsito mais seguro, como também, contribuir para a saúde mental das pessoas.

De acordo com Hoffman e Cruz (2003) mencionam o início da psicologia do trânsito entre os anos de 1920 e 1962, no qual houve a criação de uma lei

110

Artigo: As Significações da Atuação dos Profissionais de Psicologia na Avaliação Psicológica no Trânsito.

Viana, Naira Ane Albuquerque. Págs. 108 – 117.

federal que tornou obrigatória a efetivação de exames psicotécnicos para todos os pretendentes a carteira de habilitação. Com base nisso, é válido ressaltar sobre a atuação do psicólogo na avaliação no trânsito, esta que deu início antes de ser reconhecida a profissão, na década de 60, através da Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962, regulamentada pelo Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964. Sendo assim, o profissional de psicologia atuava na aplicação de testes, antes mesmo de ser validada a profissão, sendo requisitado para aplicar os exames “psicotécnicos”, como prestigiado nos anos de 1940 e 1950 (SILVA e GÜNTER, 2009). De antemão, observa-se que a trajetória da psicologia do trânsito, assim como a atuação do psicólogo, é antecipada antes da própria validação da profissão. Diante disso, leva a pensar sobre a estima do processo da avaliação psicológica no trânsito, sempre, tomando como base os estudos e outras possibilidades para a realização de avaliação de perfil dos condutores.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia, (2000) relata que o psicólogo do trânsito, partir do reconhecimento da psicologia como profissão no ano de 1962, utilizava essencialmente a avaliação psicológica. Com o decorrer dos anos, entre as décadas de 1980 e 1990, o papel do psicólogo no trânsito iniciaram um processo com que possibilitaram revisões e atualizações, referenciando um no aspecto para o psicólogo do trânsito, mais polivalente, com intenção e atuação nas áreas de educação, engenharia e fiscalização, interferindo no sistema de trânsito de forma eficiente. Os autores Pachini e Wagner (2006) trazem o relato que é extremamente essencial o papel do psicólogo alcance novos caminhos mais dinâmicos e de desenvolvimento pessoal dentro do campo do trânsito, que consiga envolver programas de intervenção, ou seja, a educação para o trânsito protegido.

A autora Gouveia et. al (2002) cita as admiráveis mudanças que aconteceram em relação à habilitação do profissional para atuar na área, dentre as quais, as avaliações passaram a ser realizadas exclusivamente pelos psicólogos que tivessem um curso de capacitação específico de perito examinador de trânsito, com carga horária mínima de 120horas/aula. Atualmente, a requisição é de título de especialista/especialização em Psicologia do Trânsito, regulamentado pelo conselho Federal de Psicologia. De acordo com os autores Silva e Günter (2009, pg. 14), mencionam que a intenção desses cursos de especialização voltados a área da Psicologia do Trânsito apresentem grande número de oferta e de procura, “pois a formação dos psicólogos não ficará restrita ao perfil de perito de trânsito, tende a haver mais especialistas que entendam às demandas vindas desta área, com o enfoque profissional e científico”.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Segundo Silva e Alchieri, (2007) trazem a concepção de avaliação psicológica dos candidatos para a carteira Nacional de Habilitação, em qual se constitui, atualmente, a principal atividade da maioria dos psicólogos do trânsito no país. Há mais de 50 anos, essa atuação profissional constitui no contexto rodoviário, com a finalidade de auxiliar na garantia do trânsito,

com a identificação dos condutores mais propensos a se envolverem em acidentes. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2000, paginação irregular) mencionam sobre as técnicas de avaliação psicológicas

“utilizadas pelos psicólogos do trânsito tem como finalidade auxiliar na identificação de adequações psicológicas mínimas (atenção, inteligência, personalidade) para o correto e seguro exercício da atividade (remunerada ou não) de conduzir um veículo automotor, para tentar garantir segurança do condutor, do trânsito e dos demais envolvidos.”

Segundo Rozestraten (2003), menciona que nos últimos 40 anos, foram mínimas as mudanças percebidas em relação à atuação dos psicólogos no trânsito. Assim, podendo ser percebido através dos escassos materiais para a testagem psicológica, visto que os processos de validação e padronização ainda são considerados insuficientes para essa finalidade, pela diminuição de programas e inexpressiva atuação dos profissionais em cursos e congressos sobre a temática.

Para Sampaio e Nakano (2011) dizem que as pesquisas e estudos na área requerem que os profissionais sigam a Resolução nº 012/2000 do Conselho Federal de Psicologia (2000) nos quais apresentam a avaliação de perfil de um condutor de veículos, este é submetido à avaliação pericial, embora reconhecendo “[...] a impossibilidade de estabelecer um perfil diferenciado para condutores amadores e profissionais, o que será objeto de investigação no futuro”. Com base nisso, ficou apurado que o perfil psicológico do candidato a CNH e do condutor de veículos, em que devem considerar variados níveis, como intelectual, de atenção, psicomotor, personalidade e psicofísico.

Com essa apuração, verificar-se que, dentro dos instrumentos mais utilizados, três podem ser componentes da avaliação da personalidade (Teste de expressão gráfica: PMK, questionário de personalidade de Zuckerman Kuhlman e Escala Fatorial de ajustamento emocional: EFN); sendo que, um avalia a habilidade intelectual (teste conciso de raciocínio); e outro a atenção (atenção concentrada). Com relação aos testes utilizados, os autores Silva e Alchieri (2008, pg. 10), “após pesquisa em diversos periódicos de psicologia, listaram 22 testes na área do trânsito: 17 de habilidades, quatro de inteligência e um de memória.” No final disso, chega-se à conclusão de que existem diversidades quanto à avaliação do perfil de habilidades e inteligência.

Segundo os autores Silva e Alchieri (2010, p. 67) referenciam o CFP (2003) e Pasquali (2011). Destacam que

“Os problemas se relacionam às propriedades fundamentais dos instrumentos psicológicos, como a validação, a padronização e a normatização e ao processo de testagem, sendo algumas condutas, neste caso, consideradas faltas passíveis de punição conforme o código de ética do psicólogo.”

Sendo assim, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº012/2000, no corpo do seu texto da referida resolução menciona que o psicólogo pode realizar escolhas e utilizar testes que julgue mais adequados ao contexto do trânsito, fazendo com que garantam sua validade e fidedignidade. É importante ressaltar que somente a escolha só de instrumentos não garante uma seriedade no que tange ao processo avaliação psicológica em si: não é somente o uso de testes, como também, deve se levar em consideração outros mecanismos que contemplam esta prática com mais elementos para o pratica profissional no momento da avaliação, ou seja, realizar além da aplicação de testes, entrevistas, dinâmicas em que não se coloque o candidato em situações de pressão, observações comportamentais e, juntamente, alguns utensílios para apoiar o profissional durante a avaliação do condutor. Sendo considerado reflexão para a atuação do psicólogo no trânsito, pois o papel do mesmo, não é somente os testes, mas os comportamentos humanos. Enfim, dirigir é observar, analisar, prever e antecipar situações, de acordo com Rozestraten (2000).

Outro ponto importante a ser mencionado, conforme Sampaio e Nakano (2011), dizem que é necessário possuir vários artifícios durante a avaliação psicológica, pois os profissionais podem registrar um candidato apto, inapto ou provisoriamente inapto, com isso, realizar uma concepção errônea, como um problema da avaliação psicológica no trânsito. Diante disso, percebe-se que o papel do psicólogo no trânsito como ponto crucial durante avaliação, pois levando a concepção errônea poderá colocar o candidato em situação de risco ou até mesmo aumentar a violência no trânsito.

Desse ponto de vista, é notável que a psicologia não possui estabilidade nesta área de atuação, como já citado no corpo do artigo, pois observa que não há uma uniformidade na prática, além disso, os mesmos testes psicológicos podem ser utilizados para a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação e aplicados para outros finalidade como na área organizacional, clínica e dentre outros. O que torna pode levar uma imagem negativamente para a psicologia, ainda que, refere à personalidade, comportamento humano e nem sempre é possível catalogar o sujeito como apto, inapto e temporariamente apto. De acordo com Silva e Alchieri (2008), não há estudo até no presente momento que comprovou critérios para os candidatos a CNH, tanto para habilitação, renovação ou até para infratores. A falta de critérios deixa o nivelamento de avaliação muito baixo fazendo com que os profissionais adotem com formas de particularidades na avaliação para a CNH.

Outro aspecto importante que permeia o assunto de avaliação é o estudo do comportamento humano no trânsito, que traz consigo vários dados imprescindíveis para tal finalidade, como ambiente, uso do carro como extensão da casa, educação como causadora de comportamento e o envolvimento da comunidade para diminuição de acidentes (HOFFMANN, 2003). Segundo Christ, (2003) fala que os testes psicológicos de

desempenho e os de personalidade levam os avaliadores a possuir noções de comportamentos consideráveis como apropriado no dia a dia e no trânsito.

Após várias análises e estudos é de extrema importância que os psicólogos se apropriem deste espaço, como finalidades a desenvolver ações em benefício do trânsito e dos condutores. Corroborando assim, para a efetivação de estratégias também interdisciplinares, ou seja, para atuação juntamente com outros saberes profissionais da área do trânsito, e por fim, alcançando e fortalecendo a sua eficiência.

O papel do psicólogo, nos dias atuais, está voltado para a sua atuação apenas na avaliação psicológica no trânsito. No entanto, poderia possuir ampliar e abranger outros aspectos, por exemplo, na elaboração de “[...] pesquisas no campo de processos psicológicos/ psicossociais/psicofísicos; gerando ações sócio educativas; análise dos acidentes de trânsito e sugestão de como evitar e atenuar suas incidências” (HOFMANN e CRUZ, 2003, p. 36).

Segundo os autores Silva e Alchieri (2008), trazem o relato de que as pesquisas não evoluíram muito no campo de avaliação psicológica do trânsito, necessitando de profissionais que aderem ao estudo, assim, deixando de responder às dúvidas e questões da sociedade sobre sua obrigatoriedade, como a efetividade que as justifiquem o investimento financeiro. Tais problemas ainda reside nos poucos estudos voltados para essa área.

Por tanto, há necessidade da realização de pesquisas para esta área, pois enquanto não existirem haverá instrumentos que são válidos e fidedignos, mas não são exclusivos para a área do trânsito. Além disso, não possui, por parte do órgão DETRAN, uma normatização dos testes que devam ser utilizados. O psicólogo do trânsito tem uma posição legalmente definida, mas não está melhor instrumentado que os psicólogos de outras áreas (ROZESTRATEN, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe como ênfase os aspectos relacionados a avaliação psicológica do trânsito que proporciona à sociedade. Dessa forma, o trânsito é visto como um bem social pertencente a todas as pessoas na qual fazem parte, em que todos ganham direitos e/ ou deveres em relação ao cuidado com o outro. Em percepção durante a revisão dos artigos elencados neste estudo, o psicólogo é considerado o profissional estratégico para a construção de suas práticas e conhecimentos nesta área de atuação. Como também, precisará dar subsídios teóricos e técnicos às novas demandas do trânsito, que surgem devido crescente uso de equipamentos automobilísticos.

É necessário ressaltar que a psicologia do trânsito seja debatida em vários eventos, como: congressos, seminários, cursos e além disso que seja implantada uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação de Psicologia, por meio deste, o aluno irá constituir um olhar profissional para

esta área cada vez mais desafiadora. Em resumo, a psicologia do trânsito precisa de profissionais qualificados, embasados por uma adequada formação profissional e equipados de bons instrumentos, gerando, assim, ações cada vez mais qualificadas.

Visto que o comportamento humano é complexo como sua avaliação psicológica. Devendo o profissional possuir uma formação na área da avaliação psicológica, este sendo um meio de minimização e auxílio para o tal processo e consecutivamente, conseguirá um bom desempenho no resultado.

Um dos pontos que merecem atenção quanto a atuação dos profissionais de psicologia a necessidade de educação para organismos pertencentes ao sistema nacional de trânsito, este seria o meio que conseguiria a representatividade da categoria e a construção de políticas de segurança do condutor, além de informar à coletividade sobre a função social e o serviço proporcionado pelo psicólogo do trânsito.

Além da avaliação de participantes, o psicólogo pode trabalhar na estruturação e composição de programas de intervenção, por meio de oficinas psicoeducativas direcionadas à conscientização e reflexões para a direção segura. Sendo que essas atividades devem ser desenvolvidas para conscientização sobre o trânsito e o exercício da cidadania, com a participação da sociedade seja nos fóruns, seminários, escolas, com finalidade a obter um compromisso social.

Com base no exposto do presente artigo, a Psicologia do Trânsito avança por vias promissoras, reconhecida pela sociedade e autoridades, devido a necessidade determinada no trânsito turbulento e caótico no presente momento. O trânsito deve ser visto com segurança, para isso, necessita de uma soma de vários fatores comportamentais dos envolvidos que são a sensibilidade, o espírito de colaboração e tolerância para resolver os impasses causados por outros motoristas. Por fim, o trânsito é desprovido de conhecimentos técnicos, mas está principalmente carente de respeito humano.

Portanto, faz necessário visualização do trânsito como um acontecimento essencialmente humano, para que haja compreensão e entendimentos dos problemas que os possui atualmente com relação a saúde, consecutivamente oferecendo uma saúde mental, física e integral. Em resumo, o profissional de psicologia deve-se obter de conhecimentos sobre a avaliação psicológicas sobre o avaliando, ser um profissional qualificado, além de envolver-se com as políticas de trânsito e a mobilidade humana, antes de tudo, está coerente com seu compromisso como cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, A. A.; CORREA B. C. **As Políticas do Conselho Federal de Psicologia para a avaliação psicológica**. Avaliação Psicológica Diretrizes na Regulamentação da profissão. CFP. Brasília: s.n., 2010.

115

Artigo: As Significações da Atuação dos Profissionais de Psicologia na Avaliação Psicológica no Trânsito.

Viana, Naira Ane Albuquerque. Págs. 108 – 117.

ALCHIERI, J.C. Considerações sobre a prática da avaliação psicológica de condutores no Brasil. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R.

M.; ALCHIERI, J.C. (orgs). **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.251-261.

ALCHIERI, J. C.; STROEHER, F. Avaliação Psicológica no trânsito: o estado da arte sessenta anos depois. In CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C.; SARDA JUNIOR, J. J. (org.). **Avaliação e medidas psicológicas**: produção do conhecimento e da intervenção profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.155-170.

CONSELHO FEDERAL DE PSCOLOGIA. **Caderno de psicologia do trânsito e compromisso social** - CPTC. Brasília DF: s.n., 2000.

CÔRTEZ, G. M. Colaborações das seleções médica e psicotécnica à prevenção de acidentes de tráfego - a quem podem e devem prestar. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. 1952, 4 (3), p. 45-51.

DECRETO LEI 53464/1964. Disponível em site: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/decreto_1964_53464.pdf. Acesso em 18 out. 2018.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO. **Política Nacional de Trânsito**. Brasília: s.n., 2004.

GOUVEIA, V. V.; et al. Atitudes frente à avaliação psicológica para condutores: perspectivas de técnicos, estudantes de psicologia e usuários. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.22, n.2, p. 50-59, jun. 2002.

GROEGER, J. A. Testes psicológicos podem predizer habilidades para dirigir? In: RISSER, R. (org.). **Estudos sobre a Avaliação psicológica de Motoristas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-95.

HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M. Síntese histórica da psicologia do trânsito no Brasil. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. (orgs). **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 15-29.

LEON, M. L.; VIZZOTTO, M. M. Comportamentos no trânsito: um estudo epidemiológico com estudantes universitários. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: s.n., 2003.

MANGE, R. Evolução da psicotécnica em São Paulo. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. 8(1), p. 5-7, 1957.

PACHINI, R. M. D.; WAGNER, A. Comportamento de risco no trânsito: revisando a literatura sobre variáveis preditoras da condução perigosa na população juvenil. **Revista Interamericana de psicologia**. Porto Alegre, v. 40, n.2, p.159-166, ago. 2006.

ROZESTRATEN, R. J. A. **Psicologia do trânsito**: conceitos e processos básicos. São Paulo: EPU, 1988.

_____. Novos Caminhos para a psicologia do trânsito. **Psicologia: Ciência e Profissão**. n. 20(4), p. 80, 2000.

_____. Ambiente de trânsito e psicologia. In: HOFFMANN, M. H.; Cruz, R.M.; ALCHIERI, J. C. (Orgs). **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SAMPAIO, M. H. L.; NAKANO, T. C. Avaliação psicológica no contexto do trânsito: revisão de pesquisas brasileiras. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, 13(1), p. 15-33, 2011.

SILVA, F. H. V. C.; ALCHIERI, J. C. Revisão das pesquisas brasileiras em avaliação psicológica de habilidades e inteligência de condutores. **Estudos de Psicologia**. 3(1), p.57-64, 2008.

_____. Avaliação psicológica da personalidade de condutores: uma revisão da literatura, **Psico**. Itatiba: USF, 2007. v. 12, n. 2. Disponível em site: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141. Acesso em 03 nov. 2018.

_____. Validade preditiva de Instrumentos Psicológicos usados na avaliação psicológica de condutores. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília. v.16, n. 4, p. 695-706. Out.-dez. 2010.

SILVA, F. H. V. C.; GÜNTHER, H. **Psicologia do trânsito no Brasil**: de onde veio e para onde caminha? S.l.: s.n., 2009. Disponível em site: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol17nl/vl7nla14.htm>. Acesso em 03 nov. 2018.

TRENCH, G. Resultados da seleção e formação profissional na C. T. M. C. de São Paulo. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. 8(1), p. 97-105, 1956.

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA AUMENTATIVA COMO MÉTODO DE ENSINO

Benevides, Neoci ⁶

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir, por meio de uma análise bibliográfica, os aspectos mais marcantes da inclusão do aluno sem fala ou que não possui uma escrita funcional, e necessita que seja potencializado seu método de ensino, o que faz o profissional da educação se valer através da comunicação alternativa e aumentativa. Nesse sentido, o presente trabalho visa compreender entres os métodos utilizados para a inclusão dos alunos, aprofundar um pouco mais na questão da comunicação alternativa. Ainda, definir a partir das literaturas selecionadas o que é esta CAA (comunicação alternativa aumentativa). O papel da escola na formação educacional do aluno com necessidades educacionais especiais apresentando práticas e possibilidades. A pesquisa que ora propõe se fará por meio de leitura sistemática do referencial teórico-conceitual a respeito do tema da inclusão por meio da CAA assim como das temáticas correlacionadas. Para tanto foram analisados artigos, dissertações, teses e demais materiais que porventura foram válidos no desenvolvimento do presente tema.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Comunicação Alternativa; Comunicação Aumentativa, Método de ensino.

INTRODUÇÃO

Atualmente as escolas necessitam ser mais inclusivas, construindo a formação de cidadãos mais críticos, independente se este ou aquele aluno possui alguma diferença ou dificuldade, cabendo a escola e ao professor proporcionar o melhor ambiente de estudo a estes alunos.

Em alguns casos específicos o atendimento educacional especializado conhecido como Atendimento em Educação Especial (AEE) é realizado em escolas especiais. Esse acompanhamento educacional é realizado por profissionais especializados em cada área de apoio para atender educandos que possuam, por exemplo, paralisia cerebral, surdez, autismo dentre outras necessidades.

Para que uma escola regular seja adequada no atendimento de alunos com necessidades especiais é preciso adequação não somente dentro da sala de aula, contando com um professor capacitado, é necessário também que todo o ambiente escolar, (rampas de acesso, mesas especiais, profissionais capacitados, tecnologias que facilitem a comunicação) deva ser pensado em cada caso de deficiência para que de fato a inclusão ocorra alcançando êxito no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido o presente trabalho visa compreender dentre os mais diversos métodos utilizados para a inclusão dos alunos, se concentrando na comunicação alternativa e aumentativa, para que serve? como é desenvolvida? Enfim demonstrando todo o enfoque para melhor compreensão do leitor a respeito do tema.

CONCEITOS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA AUMENTATIVA.

⁶ Graduada em Letras-Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais-Libras pela UFGD, atualmente, atua como professora e interprete de libras na rede municipal.

Em primeiro lugar é importante destacar que o ensino regular brasileiro neste século XXI acabou por incluir os alunos especiais nas salas de aulas, o que permitiu que eles fossem também integrantes das atividades junto aos demais colegas, diferente do passado quando havia salas específicas para os mesmos, o que impedia a necessária inclusão na educação regular. No passado, as pessoas com necessidades especiais, sobretudo as consideradas deficientes sofreram de uma relativa invisibilidade, quer nas suas sociedades, quer na esfera internacional. Foram consideradas, durante muito tempo, como objetos de proteção, em vez de sujeitos dos seus próprios direitos. Esta aproximação, comumente referida como modelo médico da deficiência, focalizada quase exclusivamente no tratamento médico das pessoas, conduziu à exclusão dos indivíduos com deficiência, do seu meio social, tal como foi apresentado nas conclusões da Convenção Internacional sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (Gulbenkian, 2003).

É esta diversidade humana que constitui a base da filosofia do modelo da educação inclusiva, atualmente implementado, o qual pressupõe um único sistema educacional para todos os alunos, partindo da aceitação das diferenças individuais e da valorização da diversidade humana, como potencializadores de capacidades no processo educacional (Martins & Leitão, 2012).

Desta forma para que a escola realmente se torne inclusiva é necessário que sejam introduzidas práticas inovadoras propiciando um ensino que vai de encontro a real necessidade que cada aluno possui, despertando o potencial individual de cada um.

A linguagem oral é o meio mais usado para as pessoas falarem entre si, no entanto, quando há dificuldades em oralizar é necessário criar alternativas o mais cedo possível para não pôr em causa o desenvolvimento da criança (Ponte, 2009).

A comunicação pode assumir muitas formas, tais como: a fala, um olhar compartilhado, texto, gestos, expressões faciais, o toque, a língua de sinais, símbolos, imagens, dispositivos que geram discursos, etc. Existem múltiplas formas de comunicação com base no contexto e no nosso parceiro de comunicação. A comunicação eficaz ocorre quando a intenção e significado de um indivíduo é compreendido por outra pessoa.

Dentre as várias formas que a comunicação pode assumir, existe a CAA (Comunicação Alternativa e Aumentativa) que é um conjunto de ferramentas e estratégias que o indivíduo utiliza para resolver os desafios de comunicação do cotidiano. A CAA é um termo que é usado para descrever vários métodos de comunicação que podem ajudar as pessoas que são incapazes de usar o discurso verbal para se comunicar. Esses métodos podem beneficiar uma ampla gama de indivíduos, desde aqueles que estão começando a se comunicar até indivíduos que faziam uso do discurso verbal complexo.

A CAA inclui sistemas com e sem ajuda. Sistemas sem ajuda compreendem assinatura e gestos, que não exigem materiais ou equipamentos especiais. Sistemas "com ajuda" dependem de materiais e equipamentos especiais, como imagens, livros e computadores. Os métodos de CAA são variados e devem ser personalizado para atender às necessidades de cada indivíduo. Muitas formas de CAA incluem componentes de tecnologia assistiva que vão desde os mais básicos até os de alta tecnologia.

A área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é denominada de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA). A comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

A CAA pode acontecer sem auxílios externos e, neste caso, ela valoriza a expressão do sujeito, a partir de outros canais de comunicação diferentes da fala: gestos, sons, expressões faciais e corporais podem ser utilizados e identificados socialmente para manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos, tais como: *sim, não, olá, tchau, banheiro, estou bem, sinto dor, quero* (determinada coisa para a qual estou apontando), *estou com fome* e outros conteúdos de comunicação necessários no cotidiano.

Com o objetivo de ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão, são organizados e construídos auxílios externos como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, por meio de software específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação. Os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário.

O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication - AAC*. Além do termo resumido "Comunicação Alternativa", no Brasil também encontramos as terminologias "Comunicação Ampliada e Alternativa - CAA" e "Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA".

CARACTERÍSTICAS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA AUMENTATIVA.

A comunicação aumentativa e alternativa utiliza gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada, como meio de efetuar a comunicação, face a face, de indivíduos não oralizados.

Ela se propõe a compensar de forma temporária ou permanentemente a incapacidade ou deficiência do indivíduo com uma desordem severa de comunicação expressiva.

Segundo a ASHA, 1989, American Speech Language Hearing Association, seu objetivo é valorizar todos os sinais expressivos do indivíduo,

ordenando-os para o estabelecimento de uma comunicação rápida e eficiente.

Ela é indicada para todos os indivíduos que não possuem fala ou escrita funcional nos casos de paralisia cerebral, déficit cognitivo, autismo, acidente vascular cerebral ou qualquer um que necessite complementar suas habilidades de comunicação.

Contudo, para escolher o recurso adequado temos que fazer uma avaliação detalhada do indivíduo nos seguintes aspectos:

- Como ele se comunica?
- Quando ele se comunica?
- Com quem ele se comunica?
- O que lhe interessa a ponto de fazer ele se comunicar?
- Quais as suas habilidades visuais, auditivas e perceptivas?
- Quais as suas habilidades motoras amplas e finas?
- Qual o seu potencial cognitivo?
- Ele possui a compreensão das relações de causa e efeito?
- Ele possui a habilidade de expressar suas preferências?
- É capaz de reconhecer objetos concretos, fotografias e letras?

Além disso, devemos fazer uma análise do ambiente em que o indivíduo está inserido nos seguintes aspectos:

- Quem são as pessoas que interagem com ele nos seus ambientes escolar, social e familiar?
- Quais as necessidades e habilidades de quem interage com ele?
- Quais as atitudes de seu parceiro de comunicação?
- Quais os tipos de apoio disponíveis para o usuário e seu parceiro?
- Quais os materiais e equipamentos disponíveis?

Por fim, deve-se fazer uma análise das tarefas:

- Que tarefas acontecem no ambiente?
- Quais os elementos essenciais dessas atividades?
- O que os outros colegas estão fazendo?
- Como as tarefas podem ser modificadas para atender as necessidades dos alunos?

Quais os instrumentos que podem permitir a participação ativa da criança? O principal objetivo da comunicação aumentativa e alternativa é usar todos os esforços no sentido de possibilitar uma via de comunicação onde o indivíduo poderá expressar seus sentimentos, questionamentos, desejos e com isso passar da situação de não comunicador passivo para o agente da comunicação.

O uso da tecnologia assistiva e da comunicação aumentativa e alternativa resultam em independência, produtividade, aprendizado, autoestima, integração e inclusão. A sua utilização deve servir para compensar dificuldades de adaptação cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão e reduzindo as incapacidades de poder fazer, falar, andar, ouvir, ver e aprender.

Neste contexto, encontramos as salas de recursos multifuncionais que “se caracterizam como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional” (MANCEBO, 2004, p. 39).

Mancebo (2004) alerta: não basta implementar uma política de atendimento educacional – como foi nos anos de 1980 –, mas também realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas.

Segundo Mancebo (2004, p. 26), a inclusão escolar deve observar algumas características necessárias:

Ser direcionada para a comunidade (não abrigar apenas o aluno, mas sim sua família); contar com colaboração e cooperação entre os participantes da escola (professores, alunos, técnicos); mudar a postura dos docentes da escola (os professores se tornam mais próximos dos alunos); ambientes que tentam visar o processo ensino-aprendizagem do aluno.

Em consonância, podemos entender a partir das contribuições de Pérez (1998) o conceito de cultura que o aluno leva para dentro dos muros escolares:

[...] as trocas espontâneas ou facilitadas da criança com seu meio físico não são, em nenhum caso [...] trocas puramente físicas, independentes de mediação cultural. Pelo contrário, as formas, as cores, a estrutura, a configuração espacial e temporal dos objetos e sistemas físicos que compõe o contexto da experiência espontânea ou individual da criança respondem a uma intencionalidade social e cultural mais ou menos explícita (PÉREZ, 1998, p. 55).

Desse modo, o autor supracitado destaca a importância de se considerar o contexto social e cultural que a criança traz consigo, por meio das experiências adquiridas em seu ambiente.

SISTEMA DE SÍMBOLOS GRÁFICOS

Para a confecção de recursos de comunicação alternativa como cartões de comunicação e pranchas de comunicação são utilizados os sistemas de símbolos gráficos, que são uma coleção de imagens gráficas que apresentam características comuns entre si e foram criados para responder a diferentes exigências ou necessidades dos usuários.

Existem diferentes sistemas simbólicos, sendo os mais importantes: PCS, Blissymbols, Rebus, PIC e Picsyms.

Um dos sistemas simbólicos mais difundidos e utilizados em todo o mundo é o PCS - Picture Communication Symbols, criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson e possui mais de 11.500 símbolos que foram originalmente desenhados para criar rápida e economicamente, recursos de comunicação consistentes e com acabamento profissional.

No Brasil o PCS foi traduzido como Símbolos de Comunicação Pictórica. O sistema PCS possui como características: desenhos simples e claros, fácil reconhecimento, adequados para usuários de qualquer idade, facilmente combináveis com outras figuras e fotos para a criação de recursos de

comunicação individualizados. São extremamente úteis para criação de atividades educacionais.

O sistema de símbolos PCS está disponível no Brasil por meio dos softwares Boardmaker e Boardmaker com Speaking Dynamically Pro.

Uma tradução livre de Boardmaker no contexto da comunicação alternativa significa "produtor de pranchas" (*board* = prancha e *maker* produtor/construtor). O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa, utilizando os Símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Uma característica marcante do programa é sua facilidade de uso, propiciada pelas ferramentas intuitivas que dispõe em sua interface de trabalho. Com elas pode-se criar e imprimir uma prancha de comunicação complexa em poucos minutos.

Com o Boardmaker são confeccionados recursos de comunicação ou materiais educacionais que utilizam os símbolos gráficos e que serão posteriormente impressos e disponibilizados aos alunos e demais usuários. O Boardmaker poderá estar associado a outro programa chamado de *Speaking Dynamically Pro (SDP)* que significa "falar dinamicamente". O Speaking Dynamically Pro (SDP) dá vida às pranchas criadas no Boardmaker, pois utiliza os recursos do computador para agregar funcionalidades poderosas como permitir que as pranchas falem através de síntese de voz, abram arquivos de música ou vídeos, interligue pranchas entre si e outras funções que permitem criar jogos e estratégias de comunicação e aprendizagem. Estes dois softwares em conjunto compõe uma importante ferramenta para a construção pranchas que propiciam não só uma comunicação eficiente, mas também permitem a construção de atividades escolares com acessibilidade e dentro do conceito de Desenho Universal na Aprendizagem.

O Speaking Dynamically Pro foi um dos primeiros programas desenvolvidos nesta área e tem sido o inspirador de outros softwares similares mais recentes, pois introduziu uma série de ferramentas de programação fáceis de usar e que permitem a criação personalizada de atividades educacionais, recreativas e de comunicação.

Outra importante característica deste software é a acessibilidade. Um exemplo disso é que a seleção de teclas de mensagens ou de teclas para escrita poderá acontecer por meio de varredura e acionadores.

Os software Boardmaker e Boardmaker com Speaking Dynamically Pro são comercializados no Brasil pela Clik Tecnologia Assistiva, através do site www.clik.com.br

O Boardmaker é uma ferramenta que permite construir os recursos de comunicação e aprendizado que seu aluno necessitará em cada fase de seu desenvolvimento educacional. E esta é a principal e mais importante característica deste programa. Os exemplos e modelos que o Boardmaker

possui servem apenas para mostrar aos professores o potencial de criação deste software.

Conhecendo os desafios educacionais, os objetivos e atividades propostos para a turma e conhecendo também as características do aluno com deficiência (suas dificuldades e acima de tudo suas habilidades) o professor especializado irá projetar, construir e disponibilizar os recursos pedagógicos que garantam a acessibilidade, comunicação e participação no contexto da escola comum.

Atualmente as pesquisas existentes a respeito do ensino e da aprendizagem nos permitem olhar para o que o aluno produz e identificar o que ele já sabe, as dificuldades que estão impedindo sua aprendizagem e determinar que ações serão necessárias para que o seu conhecimento avance.

Nas últimas décadas tem se consolidado a concepção que considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz. Por isso a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer sua função de aprender participando de situações que favoreçam isto. Neste sentido, com relação aos alunos com deficiência, torna-se indispensável a criação de condições de aprendizagem pelo professor, através da construção de recursos de acessibilidade.

O conhecimento não é gerado do nada, é uma constante transformação a partir do conhecimento que já existe. É o que cada aluno já conhece que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem, bem como as dificuldades e possibilidades que o aluno apresenta. Seja nas propostas de atividades, seja na forma como os professores encorajam e desafiam os alunos a se lançar com ousadia nas propostas de aprendizagem, os recursos (materiais educacionais) tem uma função decisiva nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

O Boardmaker é uma ferramenta aberta e, portanto, servirá para confecção de recursos de acessibilidade que atendem diferentes concepções de ensino e aprendizagem. Por este motivo é importante considerarmos o modelo de escola, o que entendemos por aprendizagem e que postura nós pretendemos instigar no aluno, no sentido de ele ser ativo na construção do conhecimento. Se disponibilizarmos recursos ao nosso aluno permitindo e esperando apenas que ele responda o que consideramos correto, sem dar a ele oportunidades de questionar, propor alternativas, argumentar etc., possivelmente nós teremos um instrumento pobre de comunicação e também um instrumento pobre de educação.

Portanto a palavra de ordem é conhecer a realidade e os desafios enfrentados pelo aluno e ser criativo. Junto com ele, iremos construir e utilizar os recursos que permitirão sua expressão e participação ativa em desafios educacionais. O professor deve funcionar como um diretor de cena, cabendo a ele observar as condições e necessidades de seus alunos e montar o cenário, através da construção das estratégias de ensino e dos recursos de acessibilidade, para possibilitar a construção do conhecimento de seus alunos.

A beleza de um software de criação é que ele possibilita inovar, construir novas alternativas e materiais educacionais cada vez mais desafiantes e inéditos.

É necessário salientar que a escolha de símbolos deve ser adaptada aos interesses de cada criança, para garantir a sua motivação e facilitar a compreensão. Deve-se trabalhar imagens que ela conheça e goste, para aumentar a espontaneidade da situação (Soares, 2006).

Importante ressaltar que a utilização de símbolos facilitam a compreensão, bem como a expressão da criança. Assim como outras técnicas da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), permitem uma melhor expressão de quem tem dificuldade em exprimir-se e melhoram as relações com o mundo, pois a criança sente-se mais compreendida e aceita por quem a rodeia.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Analisando a política de inclusão especial, nota-se que há pouca menção aos aspectos, características e possíveis adequações necessárias ao espaço escolar para atender as pessoas com necessidades especiais. É no cotidiano escolar, lidando com tais sujeitos, que as debilidades com relação à infraestrutura escolar (e as incongruências entre a normatização jurídica e sua devida aplicação) afloram.

Dessa forma, pesquisas se mostram indispensáveis para compreender tal contexto, sendo importantes para a devida formação dos profissionais da educação especial, inclusive interprete de libras, já que sua atuação implica em conhecimento desta temática e da legislação concernente.

A escola necessita de recursos especializados para atender esse público, mas a formação dos profissionais da educação também é importante, uma vez que estes estarão diante situações em que o (devido) uso de recursos e procedimentos didáticos alternativos (ou diferenciados) será imprescindível para que essas crianças desenvolvam inteiramente seus potenciais.

Além do que assim como outras técnicas da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), permitem uma melhor expressão de quem tem dificuldade em exprimir-se e melhoram as relações com o mundo, pois a criança sente-se mais compreendida e aceita por quem a rodeia.

Importante ressaltar que para que esse processo ocorra com sucesso, há de se buscar muita interação entre equipe escolar, família e aluno, pois as gravuras, por exemplo, devem ser escolhidas pelo aluno com parceria do professor e membros da família para que façam realmente sentido no universo pessoal dos agentes envolvidos.

O professor deve estar ciente do quadro com o qual está trabalhando, ou seja, deve ter possibilidades de se informar acerca das necessidades especiais de seu aluno, de se reciclar, participar de eventos que favoreçam sua atualização sobre o tema, de obter apoio de toda a escola, afinal o aluno não é somente responsabilidade de um professor, mas sim de uma equipe institucional de educação. Para tanto, o mestre tem que se manter criativo,

comprometido, porém não muito ansioso para não transmitir esse sentimento à criança, que muitas vezes, com todas as comorbidades, é bastante perspicaz para perceber que não está correspondendo como deveria, ou está num nível intelectual aquém de sua turma.

Conclui-se com este sucinto trabalho na certeza de mostrar que há como buscar recursos, já que o que se demonstrou aqui é apenas uma pequena parte do universo de recursos e metodológico que existe atualmente para facilitar a comunicação e, conseqüentemente, a inclusão das pessoas com necessidades especiais à vida digna que lhe é de direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, O. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. (2003). **Conclusões da convenção internacional sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência, "Necessidades e Benefícios"**. Disponível em: <<http://www.pcd.pt/apd/destaque01.php>. >. Acesso em: 21 de nov. 2018.

GADIA, Carlos. **Aprendizagem e autismo**. In: Transtornos da Aprendizagem: abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. – São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, C. & LEITÃO, L. (2012). O Aluno com Paralisia Cerebral em Contexto Educativo: Diferenciação de metodologias e estratégias. **Revista Millenium**, 42 (janeiro/junho), pp. 59-66.

PEREZ, A.I. Gomez. **A Cultura Escolar e a sociedade Neoliberal**. Ediciones Morata, 1998.

PONTE, Margarida (2009). Comunicação Aumentativa: Mitos e Preconceitos. Disponível em: <<http://www.fapcc.pt/>>. Acesso em: 21 de nov. 2018.

SOARES, R. S. (2006). Usar métodos Alternativos e Aumentativos da comunicação. Disponível em: < <http://apacdah.no.sapo.pt/>> Acesso em: 21 de nov. 2018.