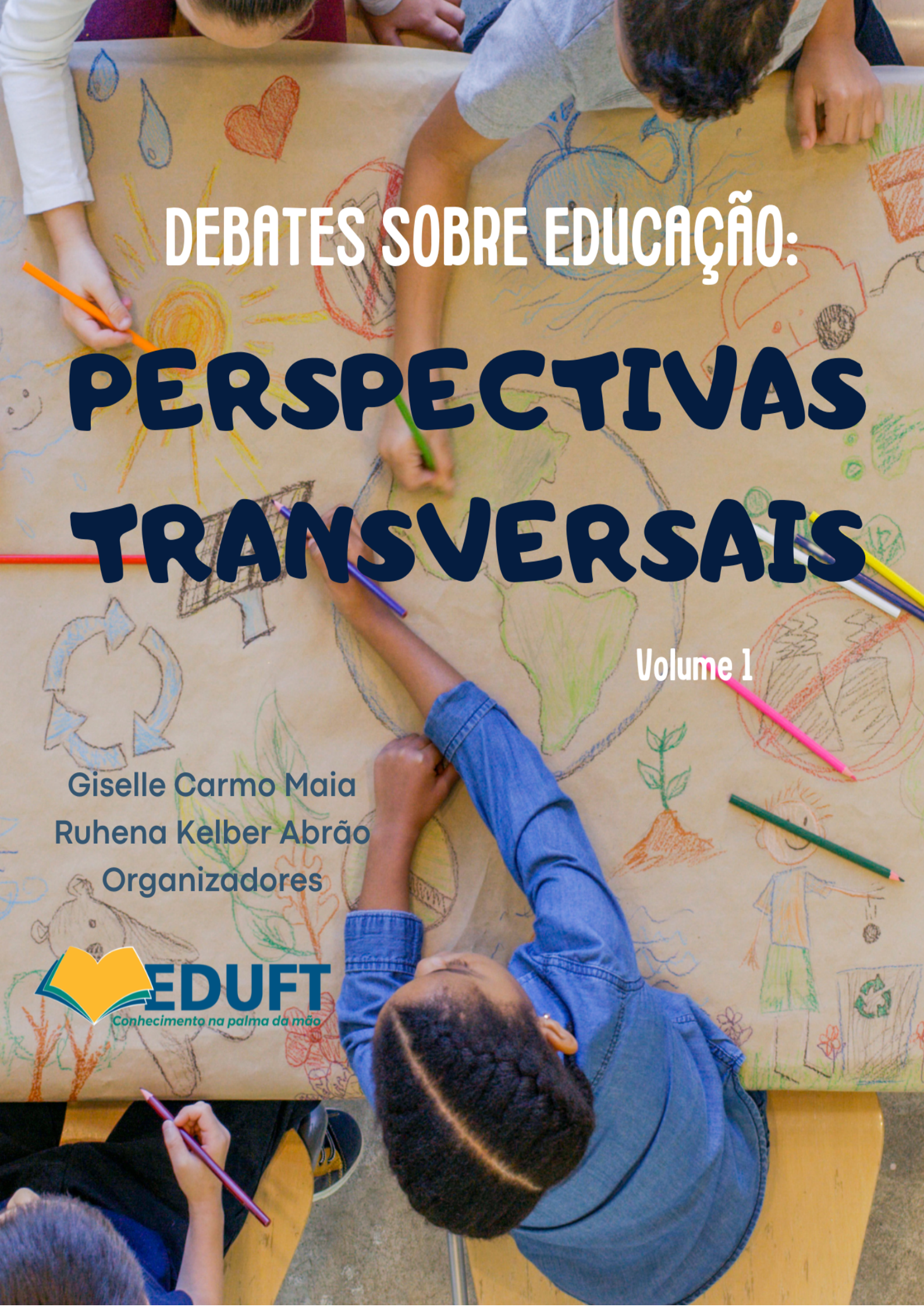


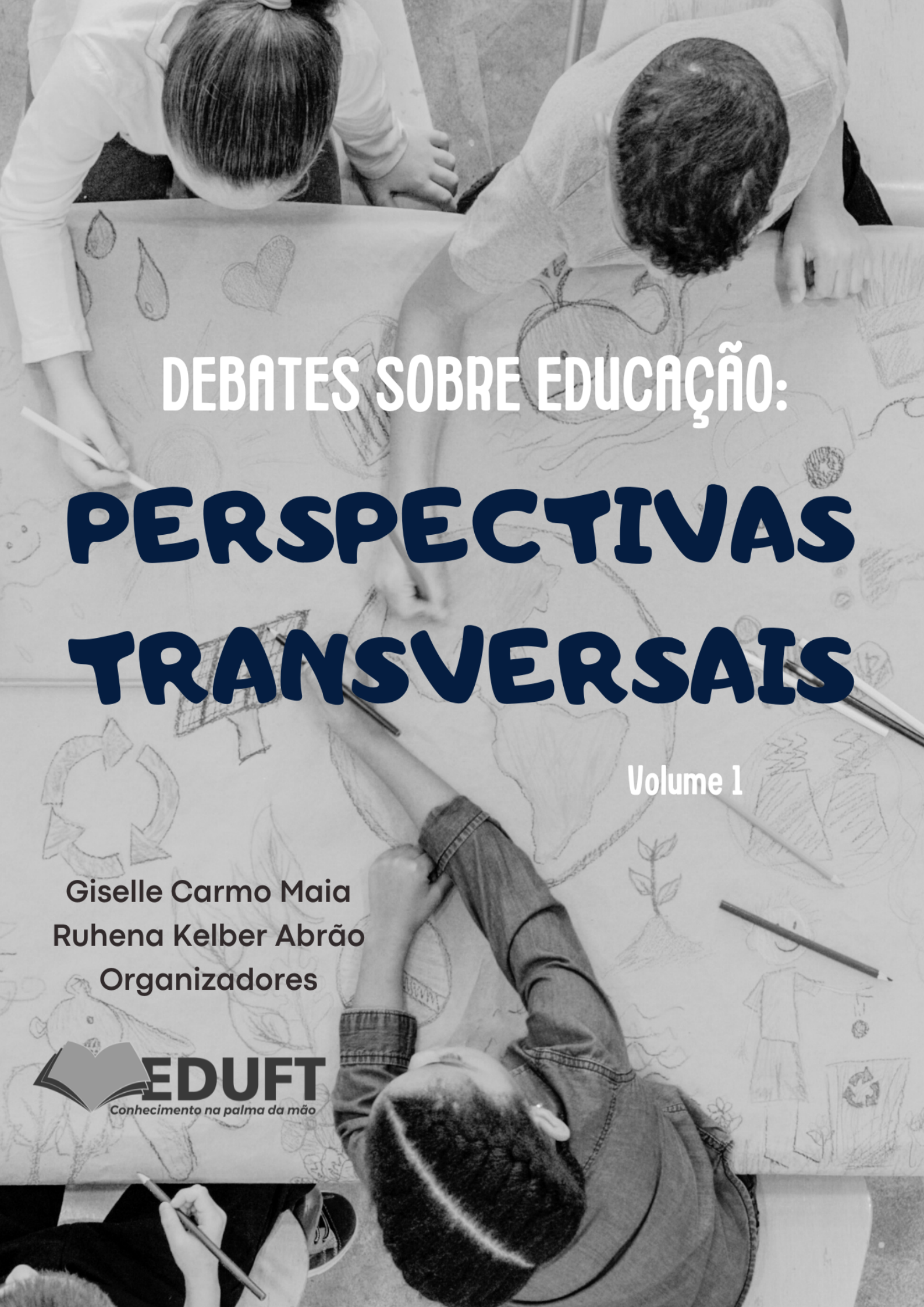
A top-down view of several children sitting around a large table, drawing on a large sheet of light brown paper. The children are using various colored pencils and markers. The drawings include a sun, a heart, a recycling symbol, a tree, a person, and a globe. The text is overlaid on the center of the image.

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TRANSVERSAIS

Volume 1

Giselle Carmo Maia
Ruhena Kelber Abrão
Organizadores



A black and white photograph of three children sitting on the floor, leaning over a large sheet of paper and drawing. The paper is covered with various sketches, including a heart, a recycling symbol, a person, and a plant. The children are using pencils and pens. The title of the book is overlaid on the image.

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO: **PERSPECTIVAS TRANSVERSAIS**

Volume 1

Giselle Carmo Maia
Ruhena Kelber Abrão
Organizadores

 **EDUFT**
Conhecimento na palma da mão

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TRANSVERSAIS

Volume 1

GISELLE CARMO MAIA
RUHENA KELBER ABRÃO
(Org)

GISELLE CARMO MAIA
RUHENA KELBER ABRÃO
(Org)

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TRANSVERSAIS

Volume 1

1ª Edição
Palmas – 2024

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguel Lima Trombini
Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Karylleila dos Santos Andrade

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Werley Teixeira Reinaldo

Conselho Editorial Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar
Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



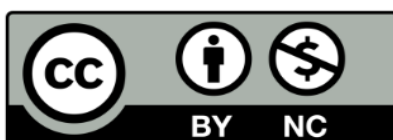
<http://www.abeu.org.br>

Capa: Ruhena Kelber Abrão
Diagramação: Renato Ferreira Brito
Revisão Linguística: Nicole Medeiros Rocha
Revisão Técnica: Luan Pereira Lima

Ficha Catalográfica

Copyright © 2024 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Bloco IV, Reitoria
Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (SISBIB)

I58 Debates sobre educação: Perspectivas Transversais. / Ruhena Kelber Abrão,. – Palmas,
TO: EdUFT, 2024.
198p.

ISBN: 978-65-5390-154-4.

1. Educação. 2. Interdisciplinar. 3. Formação docente. 4. Transversal. 5. Ensino. I. Abrão,
Ruhena Kelber. II Maia, Giselle Carmo. Título.

CDD 371.3

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por
qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte**

APRESENTAÇÃO

A educação é, ao mesmo tempo, uma experiência singular e coletiva, um espaço de construção de sentidos e de transformação social. Ao longo da história, ela tem sido atravessada por múltiplas questões que revelam a complexidade de seu papel nas sociedades contemporâneas. É nesse contexto que surge a obra "Debates sobre Educação: Perspectivas Transversais", uma coletânea que busca explorar as interfaces e os atravessamentos que configuram os debates educacionais no século XXI.

Este livro se apresenta como um espaço de reflexão crítica e de diálogo interdisciplinar, reunindo contribuições de diferentes áreas do conhecimento para tratar de temas urgentes e transversais. Os capítulos que compõem esta obra dialogam com questões como inclusão, diversidade, tecnologia, formação docente, políticas públicas, entre outros, ressaltando que a educação não se limita ao espaço escolar, mas se expande para os territórios culturais, sociais e políticos que estruturam a vida humana.

Os autores que participam desta coletânea são pesquisadores, professores e profissionais comprometidos com a transformação da realidade educacional. Eles trazem experiências e reflexões que têm como ponto comum a busca por uma educação mais justa, inclusiva e democrática. Entre os temas abordados, destacam-se as práticas pedagógicas inovadoras, o papel da tecnologia na educação, os desafios da educação inclusiva, as políticas educacionais contemporâneas e as perspectivas críticas sobre avaliação e desempenho.

Ao propor uma abordagem transversal, este livro busca romper com visões fragmentadas que, muitas vezes, limitam a compreensão da educação e de seus desafios. Aqui, a transversalidade não é apenas um conceito, mas uma metodologia que permite integrar diferentes óticas, conectando saberes e experiências para promover uma leitura mais abrangente e profunda das questões educacionais.

É com grande entusiasmo que apresentamos esta obra, que se destina a professores, estudantes, gestores, pesquisadores e todos aqueles que se

interessam pelos caminhos e descaminhos da educação no Brasil e no mundo. Em tempos de intensas transformações sociais e tecnológicas, é fundamental pensar a educação como um processo vivo, que se reinventa a cada instante e que exige de todos nós um compromisso ético e político. Esperamos que esta leitura inspire reflexões e ações transformadoras, contribuindo para fortalecer o diálogo e a construção de uma educação mais plural e humanista.

Desejamos boas reflexões a todos(as) os(as) leitores(as)

Os organizadores

PREFÁCIO

A educação é, sem dúvida, uma das mais poderosas ferramentas de transformação social e individual. Ao longo da história, ela se revelou como um eixo central na construção de sociedades mais justas e democráticas, possibilitando a emancipação do ser humano e a superação de desigualdades estruturais. Em tempos de rápidas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, vivemos em um cenário marcado pela complexidade e pela incerteza. Nesse contexto, a necessidade de abordar a educação por perspectivas transversais torna-se necessária, uma vez que as abordagens lineares e segmentadas já não oferecem respostas suficientes aos desafios contemporâneos.

Esta coleção de textos que ora apresentamos reflete o compromisso de pesquisadores e educadores em pensar a educação como um campo dinâmico, multifacetado e interconectado. Aqui, diferentes saberes, práticas e epistemologias convergem para construir um diálogo crítico, que busca responder não apenas aos desafios do presente, mas também antecipar as demandas de um futuro cada vez mais incerto e plural. É, portanto, uma obra que aposta na intersecção de perspectivas, valorizando tanto a profundidade acadêmica quanto a aplicabilidade prática de seus conteúdos.

A proposta de reunir diversos olhares neste livro remete à ideia de que a educação não pode ser encarada apenas como um técnico processo ou instrumental. Antes, ela deve ser compreendida como uma prática social ampla e inclusiva, que confirme e respeite a diversidade de contextos e assuntos envolvidos. Nas palavras de José Carlos Libâneo: *“A educação é um aspecto social total, que perpassa os contextos históricos, culturais e políticos, e deve ser compreendida como prática social que visa à formação do humano em sua plenitude”* (Libâneo, 2001, p. 25). Essa perspectiva nos inspira a transcender as abordagens tradicionais, baseadas em currículos rígidos e práticas pedagógicas uniformes, para estimular diálogos que contemplam a riqueza de experiências e vivências presentes na educação.

Os capítulos que compõem esta obra oferecem reflexões fundamentadas e críticas, que dialogam com temas cruciais do debate educacional atual.

Inclusão, inovação pedagógica, políticas públicas e a intersecção da educação com outras áreas do conhecimento são apenas algumas das questões abordadas. Os autores, com diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais, trazem contribuições que enriquecem o debate ao proporcionar abordagens originais e transformadoras. Cada texto convida o leitor a uma reflexão de maneira crítica e propositiva, destacando a importância da educação como um campo em constante construção, aberto ao diálogo e à colaboração.

Este livro é dedicado a todos aqueles que acreditam na educação como um projeto coletivo e essencial para a transformação social. Ele é um convite para que, juntos, possamos construir práticas e reflexões que contribuam para a formação de gerações futuras comprometidas com os valores da democracia, da equidade e da sustentabilidade. Que esta obra inspira novas ideias, estimula práticas inovadoras e amplia os horizontes de todos aqueles que se dedicam ao campo educacional.

Boa leitura!

Prof. Marlon Santos de Oliveira Brito

Referência

LIBÂNEO, JC *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2001.

Sumário

1 ASPECTOS PATOLÓGICOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E AUTISMO	14
<i>Daniel Ribeiro Costa.....</i>	<i>14</i>
<i>Isadora Da Silva Abreu.....</i>	<i>14</i>
<i>Jaiana Básia Silva Silveira</i>	<i>14</i>
<i>Mariele Aparecida Moreira Da Silva</i>	<i>14</i>
<i>Natasha Gonçalves Cavalcante</i>	<i>14</i>
<i>Ádilla Consuelo Rodrigues Ferreira.....</i>	<i>14</i>
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza</i>	<i>14</i>
<i>Giselle Carmo Maia</i>	<i>14</i>
<i>Elciete de Campos Moraes Brum.....</i>	<i>14</i>
<i>Ruhena Kelber Abrão</i>	<i>14</i>
 2 ASPECTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (BULLYING, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E INCLUSÃO DIGITAL)	 40
<i>Fabiane Silva de Sousa.....</i>	<i>40</i>
<i>Iara Macedo Guedes</i>	<i>40</i>
<i>Luciana Karen Santiago Lima</i>	<i>40</i>
<i>Luziene Lustosa Rios do Nascimento</i>	<i>40</i>
<i>Sarah Cristina de Carvalho Araujo</i>	<i>40</i>
<i>Ádilla Consuelo Rodrigues Ferreira.....</i>	<i>40</i>
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza</i>	<i>40</i>
<i>Giselle Carmo Maia</i>	<i>40</i>
<i>Cátia Simone de Cardozo Xavier</i>	<i>40</i>
<i>Ruhena Kelber Abrão</i>	<i>40</i>
 3 PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	 62
<i>Adriele Pereira De Santana Sousa.....</i>	<i>62</i>
<i>Camila Das Graças Bezerra</i>	<i>62</i>
<i>Dáisa Resende Aguiar</i>	<i>62</i>
<i>Joliza Galvão Dos Santos</i>	<i>62</i>
<i>Giselle Carmo Maia</i>	<i>62</i>
<i>Miller Sorato Amorim de Souza.....</i>	<i>62</i>
<i>Maurício Aires Vieira</i>	<i>62</i>
<i>Luan Pereira Lima</i>	<i>62</i>
<i>Marilice Cortes.....</i>	<i>62</i>
<i>Ruhena Kelber Abrão</i>	<i>62</i>
 4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	 82
<i>Claudiorrany Silva Sousa</i>	<i>82</i>
<i>Daiane Dias Batista</i>	<i>82</i>
<i>Domingas Soares Da Fonseca.....</i>	<i>82</i>
<i>Mariza Cristina Silva Andrade</i>	<i>82</i>
<i>Valdirene Marinho Da Silva Evangelista</i>	<i>82</i>
<i>Claudia dos Santos</i>	<i>82</i>
<i>Alderise Pereira da Silva Quixabeira.....</i>	<i>82</i>
<i>Marinadeli Garcia da Silva Rodrigues</i>	<i>82</i>
<i>Giselle Carmo Maia</i>	<i>82</i>
<i>Ruhena Kelber Abrão</i>	<i>82</i>

5 DESAFIOS NO TRATO COM OS TEMAS TRANSVERSAIS: ORIENTAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADES NA ESCOLA.....	105
<i>Andreza Silva Nunes Ferreira</i>	105
<i>Edmilson Andrade Reis</i>	105
<i>Fábio Costa de Santana</i>	105
<i>Geane Pinto de Cerqueira</i>	105
<i>Nayara Cleucy Garcia da Costa</i>	105
<i>Cátia Simone de Cardozo Xavier</i>	105
<i>Miller Sorato Amorim de Souza</i>	105
<i>Maurício Aires Vieira</i>	105
<i>Giselle Carmo Maia</i>	105
<i>Ruhena Kelber Abrão</i>	105
6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: MANEIRAS DE MODIFICAR A POSTURA DOS ESTUDANTES.....	135
<i>Ana Paula Silva Rodrigues</i>	135
<i>Anastacia Santos Mendes da Silva</i>	135
<i>Laryssa Soares de Oliveira</i>	135
<i>Ronilda da Silva Araujo da Cruz</i>	135
<i>Tania Pereira</i>	135
<i>Camila da Costa Lacerda Tólio Richardt</i>	135
<i>Cláudia dos Santos</i>	135
<i>Maurício Aires Vieira</i>	135
<i>Giselle Carmo Maia</i>	135
<i>Ruhena Kelber Abrão</i>	135
7 A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA	151
<i>Denise Sampaio de Araújo</i>	151
<i>Patrícia Delmiro de Sousa Takahagassi</i>	151
<i>Mikael Henrique de Jesus Batista</i>	151
<i>Caio Vinícius Freitas de Alcântara</i>	151
<i>Fabício Bezerra Eleres</i>	151
<i>Giselle Carmo Maia</i>	151
<i>Cláudio Colares Alves</i>	151
<i>Luan Pereira Lima</i>	151
<i>Cláudia dos Santos</i>	151
<i>Maurício Aires Vieira</i>	151
<i>Ruhena Kelber Abrão</i>	151
8 AS DIFICULDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NO INTERIOR DO ESTADO DO TOCANTINS	172
<i>Marcos Aurelio da Silva Cerqueira</i>	172
<i>Luan Pereira Lima</i>	172
<i>Caio Vinícius Freitas de Alcântara</i>	172
<i>Alderise Pereira da Silva Quixabeira</i>	172
<i>Miller Sorato Amorim de Souza</i>	172
<i>Marinadeli Garcia da Silva Rodrigues</i>	172
<i>Claudia dos Santos</i>	172
<i>Fabício Bezerra Eleres</i>	172
<i>Giselle Carmo Maia</i>	172
<i>Mariângela Gonçalves Tessmann</i>	172
<i>Maurício Aires Vieira</i>	172
<i>Ruhena Kelber Abrão</i>	172
<i>Miller Sorato Amorim de Souza</i>	198

1 ASPECTOS PATOLÓGICOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E AUTISMO

Daniel Ribeiro Costa
Isadora Da Silva Abreu
Jaiana Básia Silva Silveira
Mariele Aparecida Moreira Da Silva
Natasha Gonçalves Cavalcante
Ádilla Consuelo Rodrigues Ferreira
Lívia Barbosa Pacheco Souza
Giselle Carmo Maia
Elciete de Campos Moraes Brum
Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Considerando a Constituição Brasileira, o atendimento educacional especializado deverá ser gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e deverá ter, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades dos indivíduos portadores de necessidades especiais. Faz-se necessário entender a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento dos indivíduos com deficiência.

No Art. 205 da Constituição Federal (1988) consta que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Toda pessoa com necessidades especiais educacionais tem direito constitucional de frequentar as escolas regulares, o direito de qualidade de educação, não apenas para aceitação, mas para igualar e valorizar a todos. O número de alunos com deficiência educacionais especiais matriculados em escolas regulares vem aumentando, o que reafirma a recuperação dos valores culturais.

O tema foi escolhido pelo grupo, porque de certa forma todos os integrantes tiveram vivências com a educação inclusiva no decorrer do curso de Pedagogia. Para além disso, atualmente vem sendo discutido a inclusão dos alunos em ensino regulares, que tem como objetivo que todos os alunos com

necessidades especiais educacionais sejam matriculados em turmas regulares, baseado na legislação de que a educação é para todos.

Dessa forma, torna-se evidente que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais e estratégias de ensino na utilização de recursos e parcerias com a comunidade.

A educação inclusiva se constitui por um conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Estas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de ensino obrigatório a todo cidadão brasileiro.

Dessa forma, deixa em evidência que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e replicar às diversas necessidades de seus alunos, conciliando estilos e ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos através de estratégias de ensino, um e utilização de recursos e parcerias com a comunidade.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O tema inclusão ainda é muito complicado de se discutir, porque é uma realidade que ainda está em construção, que vem sendo discutida em escolas, universidades e nas políticas públicas. Apesar dos alunos especiais terem seus direitos garantidos por lei, a realidade é que muitas escolas ainda não têm estrutura para repará-los. Entende-se por Educação Inclusiva a forma de ensinar que engloba todas as pessoas de forma igual, em que são olhadas de perto as necessidades de cada criança. A Educação é um direito de todos e deve ser

orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade. A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O respeito aos direitos e liberdades humanas, primeiro passo para a construção da cidadania, deve ser incentivado:

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

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não a esconder. Obviamente isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática.

“todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele”. Muitas famílias, às vezes por falta de informação ou proteção, deixam seus filhos em casa. Eles ficam sozinhos e sem qualquer desenvolvimento. Esses casos são raros, mas existem, mesmo com a evolução da inclusão. A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que por sua vez abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificado a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito que não tem identidade fixada nos modelos ideais, permanentes e essenciais (MANTOAN, 2006, p. 24).

Em 1854, teve início no Brasil o atendimento às pessoas com deficiência. As primeiras entidades privadas contribuíram para a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópicas-assistenciais. O interesse pelo deficiente mental refletia também em uma preocupação com a higiene. Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. No

Rio de Janeiro em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, que versava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (PEREIRA, 1993).

Em 1915 foi registrado um dos primeiros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiências, tais como A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil, do professor Clementino Quaglio. A concretização da escola inclusiva baseia-se na defesa de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania e justiça para todos, em contraposição aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº /2001 destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A criança deve ser estimulada a aprender dia a dia para um melhor entendimento dos conteúdos e conseqüentemente para que haja uma melhor aprendizagem, esse momento de conhecimento da criança deve ser pouco a pouco, toda criança tem seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Para que seja estimulada e desenvolvida a coordenação motora da criança com SD é necessário integrar métodos ensinando e trabalhando as habilidades que eles já têm, e usando outras crianças para que haja uma interação entre eles.

Muitas vezes as crianças são bem mais estimuladas por verem outras crianças fazendo as coisas. Esses métodos podem e devem ser utilizados em forma de brincadeiras que estimule todo o sistema corpóreo, a criança precisa se sentir livre, sentar-se, abraçar, andar, pintar, escrever, trabalhar com as mãos e olhos. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que mature lentamente.

Nem todos os alunos com deficiência podem estar inseridos nas turmas de ensino regular, pois há casos de uma seleção previa que não estão aptos à Inserção. Nesses casos são indicados a individualização de programas escolares com currículos adaptados e avaliações especiais (MANTOAN, 2006).

Para alunos que tem mais dificuldade na aprendizagem por terem algum tipo de atraso ou deficiências mais amplas e complexas, existem as escolas especiais. Nessas instituições, professores e alunos podem descobrir novos potenciais, mesmo com diferentes capacidades de aprendizagem. Um exemplo é a atividade com trabalhos manuais para que se desenvolvam no meio social e sintam-se úteis e capazes, proporcionando-lhes qualidade de vida. Precisamos de escolas que integrem essas crianças, de fato, que as deixem à vontade, para que sejam elas mesmas e se desenvolvam por completo.

A escola quase sempre representa o primeiro contato social das crianças depois da família. As diferenças de opiniões, crenças e valores encontradas lá são bastante ricas para formar o caráter de cada um desde cedo. E ao incluir alunos com necessidades caracterizadas, esses pilares serão ainda mais trabalhados no dia a dia das crianças. Cada uma perceberá aos poucos algo que está muito alta hoje em dia: a singularidade do ser humano.

ASPECTOS PATOLÓGICOS DO SD

O surgimento da medicina moderna dá-se a partir das últimas décadas do século XVIII, na Europa, quando o pensamento científico começa a se desvencilhar do pensamento religioso (FOUCAULT, 1997). Como meio de se adaptar ao novo contexto, as causas e explicações das doenças (e das deficiências) serão agora dadas segundo fatos empíricos, distanciando-se, dessa forma, das concepções religiosas e subjetivas de eras anteriores:

Isaías Pessotti (1984), define esse momento como aquele em que “o médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena” (p.68). Os deficientes mentais, ora vistos como “anjos” enviados por Deus e dignos de caridade, ora como “bruxos”, “presa de entidades malignas”, condenados pela Inquisição (Pessotti, 1984, p.9), são, com o nascimento da medicina moderna, concebidos sob um novo aspecto, segundo as normas do empirismo.

A deficiência mental é, portanto, entendida como uma “degradação progressiva” da raça, dada em diversos níveis de degenerescência. Em 1866, Langdon Down publica a fim de classificar “eticamente” os tipos de deficiência mental existentes. Foi durante esse trabalho que se caracterizou o “mongolismo” como determinado grupo étnico de “deficiência”, devido à sua semelhança com o povo mongol. A teoria do Dr. Down, em consonância com o pensamento evolucionista da época e influenciada pela ideia de que fenômenos patológicos estariam ligados a regressões às raças mais primitivas da história, fortalece a tese da degenerescência:

Trata-se de um representante da grande raça mongólica. Quando se colocam lado a lado é difícil crer que não se trata de filhos dos mesmos pais... Os olhos estão situados obliquamente e as comissuras internas deles distam entre si mais que o normal. A fenda palpebral é muito estreita...os lábios são grandes, grossos e com pregas transversais... (PESSOTTI, 1984, p.143)

As primeiras décadas do século XX foram marcadas, no âmbito da Educação para pessoas com deficiência mental no Brasil, pela influência da Medicina e dos ideários da higiene e eugenia que a acompanhavam; e por consequência também da Psicologia, na criação e aplicação de testes de inteligência, buscando a identificação e seleção dos anormais.

Os trabalhos sobre Síndrome de Down surgiram há muitos anos, por volta do século XIX. A cada dia surgirão novos estudos com propostas inovadores sobre o assunto. Através de pesquisas realizadas sobre a evolução dos estudos sobre a síndrome, encontramos um fato muito interessante, que é a imagem que a sociedade por muitos anos postulou aos sindrômicos. A criança com Síndrome de Down era considerada como retardada, incapaz e em algumas sociedades era até mesmo considerada como monstro ou filho do demônio. Na Idade Média, os portadores de deficiências foram considerados como produto da união entre uma mulher e o demônio.

A trissomia do 21, também conhecida como Síndrome de Down, é uma anormalidade cromossômica caracterizada por uma série de sinais e sintomas. Em 1959, o médico Lejeune confirmou que a maioria dos pacientes com a Síndrome de Down possui 47 cromossomos, diferenciando-se dos indivíduos “normais” que possuem apenas 46 cromossomos, ela é a mais comum das anomalias genéticas e das deficiências mentais. A SD pode ser causada por três

fundamentais tipos de comprometimentos cromossômicos: Trissomia Simples, também conhecida como não disjunção do cromossomo de número 21, que ocorre em 96% dos casos; Translocação, que acontece em indivíduo com Síndrome de Down apresentando 46 cromossomos e não 47 que estão presentes na Trissomia Simples; e Mosaicismo, com ocorrência de 2%. Este último é caracterizado por no mínimo duas populações celulares diferentes, isto é, o indivíduo apresenta um percentual de suas células normais, com 46 cromossomos, e outro percentual no mesmo indivíduo, com 47 cromossomos, simulando uma forma parcial de Trissomia.

Foi reconhecida uma alteração estrutural das proteínas dos fusos (presnilinina 1 e 2) que também estão vinculadas à não disjunção. Síndrome origina-se do grego “reunião”, “concurso”. O estado mórbido caracterizado por um conjunto de sinais e sintomas e que pode ser produzido por mais de uma causa. Conjunto de características ou de sinais associados a uma condição crítica, suscetível de despertar reações de temor e insegurança. O termo Down é sobrenome do médico e estudioso John Langdon Down, que ofereceu grande contribuição ao estudo da síndrome, demonstrando as diferenças físicas e sua descrição da condição da pessoa com Síndrome de Down e distinguindo essa das outras pessoas com deficiência mental.

Nesse contexto, os estudos que abordam a SD mostram que ela pode ser diagnosticada a partir do nascimento e até antes por exames feitos no pré-natal, pela presença de uma série de características, alterações fenotípicas que, se consideradas em conjunto, permitem a suspeita diagnóstica, no entanto, este diagnóstico só pode ser considerado definitivo após o estudo cromossômico (cariótipo). Cariótipo corresponde à identidade genética do ser humano e é através de um exame conhecido como kariograma que se torna possível obtê-lo, mesmo no feto (VOIVODIC, 2004: 41-42).

É importante relatar que os bebês com Síndrome de Down apresentam muito sono, além de ter dificuldades para sugar e deglutir por conta da hipotonia acentuada nesta fase. Diante do exposto, pode-se entender que a principal característica da Síndrome de Down são os sinais físicos que provocam na sociedade reação de insegurança. E esses sinais físicos são consequências das alterações genéticas justificadas pela trissomia do cromossomo 21, em que se apresentam três formas: trissomia simples, translocação e mosaicismo.

Trissomia simples: ocorre a não disjunção do cromossomo 21; percebe-se claramente a trissomia, ou seja, o 3º cromossomo extra ao par 21, causando a síndrome. Sua incidência é a mais comum, ocorrendo mais ou menos em 96% dos casos, sendo suas causas discutíveis, já que os pais têm cariótipo normal, e a trissomia se dá por acidente. Translocação: o cromossomo adicional está sobreposto a um cromossomo de outro par, portanto, não se trata de uma trissomia livre. A translocação se dá quando um cromossomo do par 21 e o outro, ao qual se agrupou, sofrem uma quebra na sua região central. Há uma união entre os dois braços mais longos e perda dos dois braços mais curtos. Não se notam diferenças clínicas entre as crianças com trissomia simples ou por translocação, e ocorrem em 2% dos casos. Mosaicismo: presença de um percentual de células normais (46 cromossomos) e outro percentual com células trissômicas (47 cromossomos). Ocorre em cerca de 2% dos casos. A causa desta "falha" é, até o momento, desconhecida, mas sabe-se, no entanto, que é pequena a probabilidade de reincidência numa mesma família (VOIVODIC, 2004:40).

São anomalias congênitas do recém-nascido, da criança, do adolescente e do adulto com Síndrome de Down: cataratas congênitas; anomalias congênitas do trato gastrointestinal; doenças congênitas do coração; infecções (respiratórias, de ouvido e de pele); desordens convulsivas; apneia do sono; distúrbios visuais; déficits auditivos; disfunção da glândula tireoide; anormalidades esqueléticas; desordens psiquiátricas; doença de Alzheimer. Lembrando que nem todas as pessoas com Síndrome de Down virão a tê-las e se forem diagnosticadas, são facilmente controladas e/ou corrigidas. A Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre na formação do feto, mais especificamente no período de divisão celular.

A maioria dos casos de portadores da trissomia 21 é causada pela não disjunção, resultando em um cromossomo extra. Os demais pacientes possuem anormalidades cromossômicas que apresentam um número normal de cromossomos, porém a alteração é do tipo translocação e mosaicismo, no qual algumas células possuem o cariótipo normal, contendo aberrações cromossômicas, no entanto este tipo é raro com ocorrência aproximada de 1 a 2% (SASSAKI, 2003).

DIAGNÓSTICO DE SD

Para diagnosticar a Síndrome de Down nos dias de hoje são utilizados três tipos de exames: amniocentese, amostra vilocorial e a triagem de alfafetoproteína. Amniocentese é o exame onde se colhe o líquido amniótico e

este passa pelo processo de centrifugação e as células do feto se reproduzirão numa cultura, podendo ser utilizadas posteriormente para análise cromossômica. O diagnóstico da Síndrome de Down pode ser feito ao nascimento do bebê quando o médico observa as características dele. O bebê com síndrome de Down apresenta as seguintes características: implantação das orelhas mais baixas que o normal, língua grande, retardo mental, olhos oblíquos, puxadinhos para cima, uma prega a mais na pálpebra do olho, atraso no desenvolvimento motor, hipotonia, fraqueza dos músculos, presença de somente uma linha na palma da mão e desenvolvimento da linguagem mais tarde que o normal. Para confirmar o diagnóstico após o nascimento o médico poderá pedir que sejam feitos exames de sangue no bebê (WERNECK, 1995).

Indivíduos com Síndrome de Down podem apresentar algumas ou todas as características ligadas ao distúrbio. Entre elas estão: comprometimento intelectual; dificuldades motoras e na articulação da fala; rosto arredondado; mãos e orelhas pequenas; olhos semelhantes aos de orientais.

A pessoa com Síndrome de Down apresenta variada anomalia congênita, sendo assim, está suscetível às doenças comuns na infância. Assim, é importante que se conheçam algumas dessas patologias, por Saad (2003), Pueschel (2003) e Nahas (2004).

De acordo com Pueschel (2003:86): várias anomalias congênitas podem ser observadas nos neonatos⁷ com síndrome de Down, algumas das quais podem representar ameaça à vida, exigindo correção imediata, enquanto outras só se tornarão evidentes nos dias e semanas que se seguirem ao nascimento da criança. (PUESCHEL, 2003, p. 86)

A criança com necessidades educacionais especiais pode apresentar muitas limitações, o trabalho pedagógico deve principalmente respeitar o desenvolvimento mais debilitado do aluno e oferecer-lhe estimulações adequadas para o desenvolvimento de suas habilidades. Atividades devem ser criadas e implementadas de acordo com as especificações das crianças. O desenvolvimento pessoal, cognitivo e de aprendizagem completa da criança com SD é feito de forma rápida e prática quando utilizam de métodos integrados às atividades cotidianas, concretas, podendo assim desenvolver suas habilidades e potencialidades.

A educação inclusiva, diferentemente da educação tradicional, na qual todos os alunos é que precisavam se adaptar a ela, chega estabelecendo um novo modelo onde a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento. Portanto, na educação inclusiva, a escola deve se preparar para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos. É necessário que a escola considere que cada aluno apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem.

A criança portadora SD pode apresentar atraso no desenvolvimento cognitivo e intelectual, especialmente em habilidades como: andar; segurar objetos; estar atento; ficar sentado; falar e aprender. O grau destas dificuldades pode variar de caso para caso, no entanto, todas as crianças aprendem todas estas habilidades, embora possam demorar mais tempo que outra criança não portadora da síndrome. A criança portadora da SD geralmente tem comportamento dócil, são sociáveis e extrovertidas, além de apresentarem algumas características como: Impulsividade; Dificuldade de aprendizado; Dificuldade de prestar atenção; Comportamentos obsessivos.

Quando adultos, os portadores da SD podem aprender a tomar decisões por conta própria, mas provavelmente precisarão de ajuda com questões mais complexas, como gerenciamento de dinheiro ou controle para prevenir gravidez, por exemplo. Além disso, alguns podem ir para a universidade, enquanto outros podem precisar de mais cuidados diários.

A criança com SD é vista somente por sua deficiência, até porque a Deficiência Mental está presente em todas elas. Elas nunca são vistas como um todo, como seres completos. Embora sua capacidade intelectual não esteja dentro da normalidade segundo os padrões da sociedade, se forem bem estimuladas e integradas poderão se desenvolver melhor.

O estímulo, o desenvolvimento e as respostas, então, são as condições para se apreender o sentido da educação na vida da pessoa com SD, condições estas que devem sobrepor suas limitações, levando em conta apenas as possibilidades e potencialidades que ela busca alcançar durante sua trajetória escolar. O educando com Síndrome de Down, assim como os demais indivíduos,

tem direito à educação e esta precisa acontecer em um ambiente comum a todos, onde possa exercer sua cidadania, construir seus conhecimentos e interagir com o grupo proporcionando-lhe, sempre que necessário, atendimento educacional especializado.

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar são condições de base para que se caminha na direção de escolas acolhedoras. (MANTOAN 1996 p. 05)

A escola, então, precisa de um projeto de base, ou seja, um pensar-agir com um novo entendimento das contribuições que o inédito viável pode dar à inclusão do educando com Síndrome de Down. Os indivíduos com SD, apesar de ter algumas semelhanças físicas, não são iguais, e o seu desenvolvimento é diferente de pessoa para pessoa. O desenvolvimento cognitivo é mais lento e se processa de maneira diferente, podendo apresentar um atraso intelectual e motor.

Contudo, as crianças com SD apresentam um grande potencial para ser desenvolvido, precisando apenas de mais tempo e de estímulos para aprimorar suas habilidades e capacidades. Toda criança deve ser estimulada desde os primeiros meses para desenvolver e ter uma boa evolução das funções cognitivas e motoras. A família tem que estar ciente que a estimulação começa em casa e que além dos profissionais capacitados, é tarefa de todos os que os cercam, sendo fonte principal da evolução do indivíduo com Down.

A falta de informação leva as famílias a não começarem a estimulação nos primeiros meses de vida da criança, retardando seu progresso no desenvolvimento. A estimulação precoce é fundamental para desenvolver e potencializar as funções cognitivas, psíquicas e sociais do bebê, ela é determinante para que a criança seja uma pessoa independente e produtiva. A intervenção precoce, tanto em casa quanto nas unidades escolares são de extrema importância para que a criança com SD consiga se desenvolver por completo. O estímulo precoce tem como objetivo desenvolver e potencializar através de exercícios, jogos, atividades, técnicas, atividades do cotidiano, brinquedos coloridos e sonoros e outros recursos as atividades do cérebro das crianças, beneficiando seu lado intelectual, físico e afetivo. Uma criança bem

estimulada aproveitará sua capacidade de aprendizagem e de adaptação ao seu meio de uma forma simples, intensa e rápida. A brincadeira é uma forma de assimilação funcional e repetitiva que desenvolve hábitos e esquemas sensório-motores.

O processo de desenvolvimento do aluno com SD caracteriza-se em dois aspectos: o ritmo, que consiste no tempo que é levado para realizar as atividades propostas; e a sequência, que é a forma em que realizam suas habilidades (forma de sentar, levantar, andar etc.). O ritmo requer respeito, paciência e atenção, pois pode ser mais lento, visto que depende da característica de cada um; já a sequência é quase a mesma de todos em geral. Dar a eles a autonomia nas pequenas coisas do dia a dia, dando oportunidade e atribuindo tarefas e atividades que promovam o conhecimento de músicas, jogos individual e coletivo; conceitos matemáticos com desafios de situação-problema; de mundo, geografia, história e ciências. É importante que o professor crie, na sala de aula, situações que permitam trabalhos em grupo, para maior interação, melhor convívio e resultados nas dinâmicas.

ESTILO DE VIDA DAS PESSOAS COM SD

Indivíduos com Síndrome de Down são gente em primeiro lugar, com os mesmos direitos e necessidades que todo mundo. O desenvolvimento de indivíduos com Síndrome de Down é influenciado pela qualidade do cuidado, educação e experiência que lhes são oferecidos, como de qualquer outro. A expectativa de vida de uma pessoa com SD muda de pessoa para pessoa, e pode sofrer influências de defeitos congênitos, como cardíacos e respiratórios, por exemplo, e se o indivíduo faz o acompanhamento médico adequado. Antigamente, em muitos casos a expectativa de vida não passava dos 40 anos, contudo, atualmente, com os avanços da medicina e melhorias nos tratamentos, uma pessoa com SD pode viver mais que 70 anos de idade.

A estimulação precoce é primordial para qualquer criança, seja ela com ou sem atraso no desenvolvimento. Os programas de estimulação procuram dar condições para que a criança desenvolva suas capacidades, colaborando para que ela consiga alcançar as fases seguintes do desenvolvimento. Normalmente esse trabalho envolve o fisioterapeuta, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo e

muitas vezes até uma terapia ocupacional. É importante salientar que cada criança tem o seu potencial e suas características, portanto a estimulação deve considerar tais fatos para que ela ocorra sem maiores problemas.

A partir do momento que interagimos e conhecemos a criança com SD, passamos a entender que o ritmo dela é mais devagar e por causa da Síndrome o aluno apresenta algumas dificuldades que faz com que o seu desenvolvimento na escola seja mais lento. Partindo daí o aluno precisa de orientação, paciência, respeito em seu ritmo e principalmente da ajuda destes profissionais aptos a agir de forma correta e cautelosa porque a maioria das crianças com SD precisa de apoio adicional nos seus primeiros anos escolares. Todo membro participante das vivências da criança deve estar familiarizado com as necessidades da criança e ser capaz de trabalhar bem com ela para melhores resultados futuros. O trabalho psicopedagógico, quando encontra parcerias na escola, pode promover efeitos muito positivos para a minimização das dificuldades no contexto escolar.

É de extrema importância que haja a inclusão de crianças com SD com o objetivo de desenvolver suas habilidades, trabalhar o convívio social e abolir o preconceito. Portanto, é de fundamental importância incluir, entender, respeitar, valorizar e lutar contra o preconceito, dando condições para que elas continuem em sala de aula, convivendo com outras crianças e participando ativamente das brincadeiras, atividades em grupo etc.

No processo de inclusão o professor atua como um facilitador da aprendizagem de todas as crianças, inclusive das crianças com Necessidades Educacionais Especiais, sendo necessário contar com o auxílio de outros profissionais. Quando tem uma criança com SD na escola precisamos contar com o apoio de outros profissionais ligados ao aprendizado dessa criança, como os Professores de Educação Física, Psicólogos e Psicopedagogos que trabalham na escola, além de outros profissionais que fazem parte da rotina desse aluno, como Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, médicos e neurologistas.

O currículo e formas de ensino devem ser flexibilizadas para a criança com SD, que pode ou não ser acompanhada por um Atendente na sala de aula. O aluno participa de tudo, faz provas, atividades, mas a sua avaliação é feita de forma individual e flexibilizada, sempre visando suas potencialidades em

específico. O professor acompanha as etapas de sua evolução ao longo do ano, sempre o comparando com ele mesmo, dentro de suas potencialidades.

ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR A LEITURA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN:

Alunos com síndrome de Down têm fortes modalidades de aprendizado visual. Por isso, ensinar a leitura para alunos com síndrome de Down deve ser caracterizada por uma forte ênfase no aprendizado visual.

Visualização: não use apenas os livros que contém páginas e mais páginas de palavras, com poucos desenhos e outros recursos visuais. Pois então, esse é o momento de colocar a criatividade em prática. As crianças com síndrome de Down necessitam de demonstrações visuais, imagens e ilustrações. Por isso, todas elas podem ser usadas com sucesso para auxiliar no ensino eficaz.

Dinâmica: as demonstrações e atividades táteis também são muito atrativas para alunos com síndrome de Down. De forma que deixa o ensino muito mais dinâmico e atrativo para essas crianças. Despertando um interesse maior nelas e, conseqüentemente, tornando o ensino e o processo de aprendizagem mais fácil.

Adaptação do currículo: será necessária uma adaptação no currículo, adequando-o às necessidades da criança de Síndrome de Down. Isso não significa que ela irá aprender algo diferente dos colegas de turma, mas que o conteúdo será abordado e avaliado de uma forma específica.

Suporte concreto e visual: as crianças com Síndrome de Down aprendem melhor com estímulos visuais e materiais concretos. Sempre que necessário, o professor deve utilizar esses recursos para trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Fragmentação de conteúdos: ao trabalhar um conteúdo em sala de aula, busque estratégias de fragmentação. A repetição é importante para as crianças com Síndrome de Down e o trabalho em etapas facilita a memorização e o aprendizado.

Use uma linguagem clara: Assim como os recursos concretos ajudam na aprendizagem da criança com Síndrome de Down, os comandos do professor também devem ser claros e simples. Isso para que o entendimento do que deve ser feito ou é esperado do aluno naquele momento possa ser mais bem compreendido por ele.

Repetição: a memorização dos conteúdos depende da repetição. A prática é muito importante para todas as crianças na aprendizagem, principalmente para as com Síndrome de Down.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado há mais de seis décadas. Ainda assim, é um assunto que permanece dentro do próprio âmbito da ciência, existindo ainda grandes divergências e questões que continuam sem respostas concretas. Na procura dessas respostas coerentes, no decorrer do trabalho iremos focar em alguns assuntos para conseguirmos entender mais sobre o assunto, principalmente no âmbito da educação infantil e nos primeiros anos de vida. Partimos da ideia de que o autismo é uma desordem global do desenvolvimento neurológico, definida por algumas alterações presentes desde os primeiros meses, normalmente identificadas antes dos 3 anos de idade. São atrasos de fala, físicos e motores, que se caracterizam sempre por desvios da comunicação, interação social e uso da imaginação. O diagnóstico do autismo é feito através de avaliações do quadro clínico, não há testes de laboratório para dar o diagnóstico, mas existem testes que são feitos utilizados em escalas, critérios e questionários. O diagnóstico precoce é importante para a intervenção educacional o mais cedo possível, sempre buscando o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Hans Asperger e Leão Kanner foram os precursores na investigação sobre autismo. Em 1943, Leão Kanner, psiquiatra americano, estudou 11 crianças. Elas apresentaram características específicas: dificuldade em

interações sociais, adaptação ao mudar a rotina, memória, sensibilidade a estímulos (principalmente ao som), seletividade e alergia alimentar, potencial intelectual elevado, ecolalia e atividades espontâneas. Em 1952, é publicado a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-1, pela Associação Americana de Psiquiatria. Transtorno do Espectro Autista, segundo a comunidade médica e educacional, consiste na presença de comprometimento no desenvolvimento da interação social e da comunicação e um conjunto limitado de interesses. O Autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico, e está presente desde o nascimento.

Em 1978 o autismo é classificado como distúrbio do desenvolvimento cognitivo pelo psiquiatra Michael Rutter, baseado em quatro critérios: atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; início antes dos 30 meses de idade.

Em 1981, Lorna Wing, psiquiatra, desenvolve o conceito de autismo como um espectro. Mudou a forma como autismo era visto, como pesquisadora e mãe de uma criança autista, seu prestígio era reconhecido por todo o mundo. Podemos considerar que em 78 anos desde que surgiu a primeira vez o termo autismo, ele continua sendo uma incógnita, pois cada autista tem sua peculiaridade e dificuldade.

O PRIMEIRO DIAGNÓSTICO DE TEA

O primeiro autista nasceu em 1933 nos Estados Unidos, chamado Donald Triplett. Seus pais relataram que perceberam que o comportamento de Donald fugia bastante dos padrões de comportamento de crianças da mesma idade, Donald não correspondia aos sorrisos da mãe nem tinha reações ao ouvir a voz de sua mãe. Em 1938 Donald se consultou com o psiquiatra austríaco Léo Kanner, passando a se tornar o 1º caso entre 11 crianças estudadas pelo médico e diagnosticadas em uma nova condição ainda não relatada em livros, batizada na época de “autismo infantil”.

Apesar do comportamento diferente do filho, os pais nunca duvidaram de sua inteligência. Donald tinha uma memória incrível que o permitia lembrar de

muitas coisas, como até mesmo ordens de miçangas colocada aleatoriamente em um cordão por seu pai, letras de canções cantada uma vez pela sua mãe. Com apenas 3 anos de idade, em 1937, ele foi internado, sendo que nem mesmo suas habilidades o impediram de ser internado por ordens médicas.

A família de Donald decidiu voltar para Forest, cidade onde ele nasceu no estado de Mississippi, assim que suas consultas com o psiquiatra acabaram. Aos 82 anos Donald é um homem saudável, ama viajar, já chegou a conhecer grande parte dos Estados Unidos entre outros países, é independente e mora com seus amigos. Hoje Donald está com seus 83 anos. Donald teve muita estimulação de sua mãe para ser independente e se relacionar com as pessoas à sua volta, e foi assim que Donald entrou para a escola durante a adolescência, teve duas graduações em francês e matemática graças a sua inteligência e sua capacidade de aprendizado. Os habitantes de Forest sempre trataram Donald como um cidadão comum e ele era muito querido pela comunidade local que o vê como um grande amigo. Vale lembrar que Donald ainda tem autismo, mas ele aprendeu a viver com essa condição e superar o que o autismo poderia limitar em sua vida.

A história de Donald serve de exemplo para os pais que acabam de receber o diagnóstico que seus filhos são autista e não querem aceitar a realidade, quanto mais cedo aceitar e ir em busca de ajuda para seu filho melhor pois o destino da criança não está definitivamente traçado, cada indivíduo tem uma capacidade diferente de viver e aprender, como o Donald.

O autismo é uma psicopatologia grave proveniente da não instauração sucessiva de estruturas psíquicas fundamentais, diante da qual existe o risco de instalação de deficiências irreversíveis para o desenvolvimento psíquico da criança. Nos termos da psicanalista Marie Christine Laznik (2004), isso se revelaria na ausência do olhar, na não inscrição do outro, na ausência do terceiro tempo do circuito pulsional e na falta da representação dos representantes, ou seja, da formação de redes entre as inscrições psíquicas.

Com base nessa mesma definição, o autismo exige um diagnóstico e uma intervenção o mais rápido possível, única maneira de reduzir a probabilidade de cronificação. A intervenção precoce no quadro de autismo não só aumenta as possibilidades de tratamento, como ainda minimiza alguns sintomas experimentados pelos pais, agravados com o passar do tempo, depressão,

perda da capacidade tanto de supor um sujeito na criança quanto de revelar-se como faltante, e, por fim, a impossibilidade de impor “nãos” a esta criança.

Segundo a OMS, existem 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, no Brasil existem cerca de 2 milhões de pessoas.

Entidades englobadas nas perturbações globais do desenvolvimento correspondentes às perturbações do espectro do autismo da AAP (DSM-IV e DSM-IV-TR) e da 10ª Classificação Internacional de doenças da Organização Mundial Saúde-CID-10.

DSM-IV e DSM-IV-TR (AAP, 1994, 2000) 1993)	CID-10 (OMS, 1992,
Perturbação autística	Autismo infantil
Perturbação de Asperger	Síndrome de Asperger
PGD sem outra especificação (autismo atípico)	PGD não especificadas (autismo atípico)

AAP – Academia Americana de Pediatria; CID-10 – 10ª classificação internacional de doenças da Organização Mundial Saúde; DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª edição; DSM-IV-TR – DSM-IV Revisão de texto.

Critérios de diagnóstico DSM-IV-TR de perturbação autística (autismo clássico):

A – No global, presença de seis ou mais critérios na interação social (IS), na comunicação © e no comportamento repetitivo (CR), pelo menos dois de IS, um de C e um de CR.

Déficé qualitativo na IS, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

- a) Acentuado déficé no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como o contato visual, a expressão facial, a postura e os gestos reguladores da interação social;

- b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- c) Ausência da tendência espontânea para partilhar prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse) com os outros;
- d) Falta de reciprocidade social ou emocional (alteração na sintonia emocional com os outros).

Défice qualitativo na C, manifestado pelo menos por uma das seguintes características:

- a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- b) Uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros, nos sujeitos com um discurso adequado;
- c) Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem peculiar;
- d) Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

Défice qualitativo no CR, manifestado pelo menos por uma das seguintes características:

- a) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que são anormais, quer pela intensidade quer pelo objetivo;
- b) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- d) Preocupação persistente com partes de objetos;

- e) Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das áreas (IS, C, CR) com início antes dos três anos de idade.
- f) A perturbação não é mais bem explicada pela presença de uma perturbação de Rett ou perturbação desintegrativa da segunda infância.

O TEA é causado por múltiplos fatores, sendo eles genéticos e não genéticos. Meninos são comumente mais afetados que as meninas, numa proporção de 4 meninos para cada 1 menina. O comprometimento cognitivo vai depender do espectro em que cada um se encontra, mas de uma forma geral, cerca de 50% dos pacientes têm deficiência intelectual e os outros têm uma capacidade cognitiva na média ou acima da média. Alguns podem apresentar um perfil cognitivo irregular, com alguns pontos fortes e outros fracos no teste cognitivo.

DIAGNÓSTICO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) faz parte de um grupo de condições que afetam o desenvolvimento da criança, atualmente englobado nos Transtornos do desenvolvimento. Como as manifestações dentro desse espectro são muito variadas, o diagnóstico pode ser desafiador. Pacientes com TEA podem ter quadros leves, com altas habilidades (por exemplo, os autistas de alto funcionamento, que antes eram denominados Síndrome de Asperger), ou até um comprometimento grave da linguagem e da capacidade intelectual. Nos pacientes com TEA, o diagnóstico precoce é essencial! Iniciar o tratamento antes dos três anos aumenta as chances de a criança atingir o máximo desenvolvimento de suas habilidades.

SINAIS DE ALERTA

Os pais são as pessoas que passam mais tempo com a criança e têm maior chance de notar que algo não vai bem. Existem alguns sinais de alerta, aos quais todos devem ficar atentos:

- A criança tem dificuldade na interação social:
- Não olha nos olhos, não gosta de contato físico e prefere brincar sozinha;

- A criança tem comportamentos inadequados em algumas situações;
- Repete sempre as mesmas brincadeiras;
- A criança tem dificuldade para se comunicar verbalmente;
- Apresenta comportamentos estranhos como: medo excessivo, agitação com mudanças na rotina, ficar parada com o olhar fixo, balançar-se para a frente e para trás ou se fixar em objetos.

AVALIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO FEITA PELO PEDIATRA

A identificação precoce de problemas no desenvolvimento da criança é primordial para o bem-estar das famílias e uma responsabilidade de todos os pediatras e profissionais que trabalham com crianças. O pediatra, durante as consultas periódicas, pode perceber atrasos no desenvolvimento normal da criança. Caso isso ocorra, ela será encaminhada para avaliação com o neuropediatra.

O autismo pode ser detectado muito cedo, até antes dos 18 meses de idade. Aos dois anos, a maioria dos casos pode ser corretamente diagnosticado por um especialista. Quando uma criança é encaminhada para avaliação com o neuropediatra, testes específicos serão utilizados para avaliar o desenvolvimento cognitivo, linguagem e habilidades. As principais ferramentas utilizadas são:

- M-CHAT R/F (Modified Checklist for Autism in toddlers): utilizado para crianças de 16 a 30 meses de idade, esse teste consiste em um questionário que identifica comportamentos típicos do autismo;
- STAT (Screening Tool for Autism in Toddlers and Young Children): utilizado entre os 24 e 36 meses, esse questionário tem 12 perguntas que avaliam comportamento social e comunicação;
- ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule): utilizado a partir de 12 meses até a idade adulta, esse protocolo consiste em uma série de tarefas que demandam uma interação entre a criança e o examinador. A análise quantitativa do resultado determina ou não o diagnóstico de autismo;

- CSBS (Communication and Symbolic Behavior Scales): utilizado em crianças de 6 a 24 meses para avaliar a capacidade de comunicação;
- ADI-R (Autism Diagnostic Interview): ferramenta complementar no diagnóstico, utilizada em conjunto com outros testes. O questionário, nesse caso, é respondido pelos pais e/ou cuidadores e avalia o desenvolvimento da criança.

É importante destacar que as ferramentas fornecem pistas para o diagnóstico, mas não são definitivas por si só. É muito importante a participação de um neuropediatra experiente na avaliação dos resultados e na definição do diagnóstico do transtorno do espectro autista. Autismo, TDAH e outras condições se confundem nas crianças e, em alguns casos, o diagnóstico definitivo só pode ser feito após alguns meses de acompanhamento e tratamento.

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TEA

Quando falamos em inclusão de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) devemos ter em mente que esse é um processo que deve estar associado à diversas formas de intervenção, para que tal inclusão propicie formas de construir um caminho para a conquista do bem-estar e autonomia na vida em sociedade, uma vez que as relações que se formam no ambiente escolar são fundamentais para que o indivíduo autista saia do seu mundo particular e perceba as vantagens de relacionar-se com os colegas.

Esse processo de inclusão tem que acontecer com muito cuidado e cautela, não se pode esperar que esse indivíduo entre na escola e que sozinho realize todas as adaptações e descobertas necessárias, por isso o papel do professor é importante para amparar e incluir o aluno em um ambiente que para ele é totalmente novo. Sendo assim, no processo inclusivo entende-se que é a escola que precisa se adequar e se adaptar ao aluno, às suas dificuldades, necessidades e potencialidades. Para isso, várias mudanças devem ser feitas, não só no espaço físico da unidade escolar, mas sim em como vemos esses estudantes, como afirma também Cunha:

E como se faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente,

ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos. (CUNHA, 2009, p.101).

Nessa perspectiva o aluno só está incluído no processo de aprendizagem se ele for o agente principal, sendo assim, o que a escola precisa oferecer é autonomia para ele poder desenvolver suas habilidades. Uma escola bem equipada de nada vale sem uma boa atuação dos docentes que o cercam. Em prol desta boa atuação existe a necessidade da ampliação da formação do professor e dos demais servidores da unidade escolar, não há garantias de que essas formações irão prepará-los para lidar com todas as situações que surgirem, pois com alunos com TEA as coisas são bastante imprevisíveis, mas uma formação eficiente abre caminhos para uma melhor compreensão de como a mente deles funciona.

Alunos com autismo costumam apresentar como característica um comportamento resistente ao aprendizado, mas isso não significa que eles não consigam aprender, apenas possuem interesses e fixações, em coisas bastantes peculiares, não estando abertas para aprenderem outras coisas enquanto não deixam de lado esse objeto. Com certeza um dos fatores que mais atrapalham na aprendizagem do autista é o déficit de concentração, pois causa uma grande dificuldade na compreensão dos comandos fornecidos.

De tal forma é preciso que o professor estimule a concentração de seu aluno durante as tarefas, para minimizar as dificuldades comunicativas. O professor tem que entender que o mais difícil na maioria das vezes vai ser superar as barreiras de comunicação, ou seja, o aluno com autismo tem dificuldades a novas realidades e possibilidades e por isso essa relação tem que ser construída com muita cautela e paciência. Após essa etapa com certeza surgirá novas dificuldades como docente, e uma delas definitivamente é adequar o conteúdo proposto ao nível dos alunos com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da escola, existem muitas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de

educar as crianças de formas inclusivas, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. A educação é indispensável para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, pois todo indivíduo tem o direito de aprender como estabelecido nas legislações. No ensino, frequentemente observa-se muitos conteúdos abordados sem integração curricular, sendo indispensável que os profissionais da educação estabeleçam estratégias e abordem metodologias diferenciadas para ensinar educandos com necessidades especiais de forma integrada.

A Escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores e da comunidade escolar para que saibam lidar e conviver naturalmente com as diferenças. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças; o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. Inclusão requer interação e comunicação e pressupõe mudança de velhas práticas. A idealização de uma escola para todos e de qualidade é um desejo de todas as pessoas, pois a política educacional assegura o ingresso e a permanência de alunos com necessidades especiais. Todavia, ainda poucos alunos com necessidades têm acesso a escola.

Com isso, fica evidente que o maior desafio enfrentado para a execução da educação inclusiva é o despreparo dos professores para trabalhar com alunos com necessidades especiais, entre outros desafios. Mas, como possibilidade pode-se destacar parcerias das escolas com outras instituições, com o intuito de promover além de uma agregação de valores, também uma heterogeneidade na educação, sendo satisfatório para todos. Se tratando de crianças com SD e TEA, a inclusão da criança deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. No entanto, o que se é visto nas escolas regulares é a oferta de vagas para inserir essas crianças, mas não se promove modificações nas práticas pedagógicas.

Portanto, não se faz inclusão. A pesquisa feita deixa evidente que é de extrema importância que haja formação para os profissionais de educação, a fim

de que todos possuam competências para desenvolver as potencialidades dos alunos, tal qual consta na lei. Outra realidade que é importante observarmos foi a quantidade de cuidadoras em companhia das crianças com TEA e outras deficiências, ajudando-os em suas necessidades físicas e comportamentais, mas não atendendo às necessidades pedagógicas das crianças.

Com a educação inclusiva, todos os estudantes terão vantagens. A pessoa com deficiência demonstra crescente responsabilidade e melhor aprendizagem pelo ensino entre os alunos, recebendo apoio acadêmico da área de educação especial. Já o estudante sem deficiência desenvolve o conforto, a confiança e a compreensão da diversidade individual, estando mais preparado para a vida adulta em uma sociedade justa e que respeita o outro, além de se beneficiar da aprendizagem sob condições instrucionais diversificadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/2006** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza. Acesso em: 04 out. 2021.

BUENO, JGS **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993. Acesso em: 04 out. 2021.

DOTA, FP; ALVES, DM Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Ano V, n. 8, maio 2007. Disponível em: <gia08/pages/resenhas/edic08-anov-revisao03.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

FARIA FILHO, LM Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 2, abr./jun. Disponível em: < >. Acesso em: 09 out. 2021.

FONSECA, Vítor da. Tendências futuras da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 99-113, mar. 2003.

INSTITUTO NEUROSABER. 5 passos para o diagnóstico do autismo. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/5-passos-para-o-diagnostico-do-autismo/>. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO PRISMA. Educação especial. 2012. Acesso em: 09 out. 2021.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Educação inclusiva**. Cuiabá: Instituto Panamericano de Educação, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: < >. Acesso em: 09 out. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez.2006.

RONEY, Mário. Legislação e políticas públicas na educação. Cuiabá: Instituto Panamericano de Educação. Acesso em: 04 out. 2021.

SMITH, Corine; STICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001. Acesso em: 11 out. 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Acesso em: 11 out. 2021.

TUA SAÚDE. Tratamento do autismo. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/tratamento-do-autismo/>. Acesso em: 09 out. 2021.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Acesso em: 05 out. 2021.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2007. Acesso em: 05 out. 2021.

2 ASPECTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (BULLYING, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E INCLUSÃO DIGITAL)

Fabiane Silva de Sousa
Iara Macedo Guedes
Luciana Karen Santiago Lima
Luziene Lustosa Rios do Nascimento
Sarah Cristina de Carvalho Araujo
Ádilla Consuelo Rodrigues Ferreira
Lívia Barbosa Pacheco Souza
Giselle Carmo Maia
Cátia Simone de Cardozo Xavier
Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Educação Inclusiva veio com olhar diferenciado para aqueles que estavam esquecidos no meio de nós. Ao longo de todo um processo histórico, podemos ver a necessidade que as crianças e os jovens têm de se incluir no ambiente. Muitas das vezes essas crianças eram esquecidas ou excluídas sem nem se quer ter a chance de tentar, elas eram vistas como doentes. Padrões, regras e valores culturais; tudo isso são fatores que a sociedade impõe e aqueles que seguem uma linha que seja diferente são considerados pessoas fora do padrão, passando assim a sofrer punição. Ao longo dos anos foram surgindo aspectos sociais os quais fez-se necessário fazer projetos e leis para que esses grupos de pessoas fossem incluídos na sociedade.

Quando ouvimos a palavra “Bullying”, nos deparamos com vários pensamentos e reflexões de que é um assunto forte e de grande importância no nosso cotidiano, ou seja, no mundo. Mesmo descoberto depois de décadas, todos os dias é possível presenciarmos de alguma maneira uma situação ou algo parecido. O Bullying muitas vezes tem uma raiz mais profunda, que ocasiona problemas mais sérios à vítima, lembrando que o Agressor e as famílias também sofrem com isso. Ele acontece de forma verbal, através de comportamentos, olhares, ameaças, humilhações e ataques físicos. O bullying não é só um problema da escola, pois não acontece só nesse meio, ele está presente em tudo. É um problema de saúde pública que ocorre por discriminar cor e raça. Vale lembrar que nem toda agressão é considerada bullying, mesmo que disfarçada ou tolerada.

A diversidade étnico-racial é uma mistura de cultura, raça e cor, e nessa mistura acaba surgindo diversidade que pode atrair olhares diferentes, trazendo assim um aspecto social, mas chamativo. Dentro da sociedade padronizada surgem vários preconceitos em relação à identidade do indivíduo, causando assim a falta de respeito um com o outro.

Na atual sociedade em que vivemos, surgem novidades da tecnologia que trazem para o nosso cotidiano um sistema de desenvolvimento social e econômico. Estas ferramentas têm auxiliado o desenvolvimento do ensino e do conhecimento, trazendo uma motivação para a aprendizagem no ambiente escolar. Porém, diante dessa realidade nos deparamos com grandes desafios, principalmente nas escolas de rede pública, onde podemos identificar a deficiência de equipamentos, infraestrutura e a falta de democratização da inclusão digital.

Ao falarmos de educação inclusiva precisamos voltar ao passado, mostrando seu processo de transformação e seus acontecimentos, que hoje levaram ao termo “Educação Inclusiva”, que antes era usado como “Educação Especial”. Então, foi surgindo no decorrer desses anos, processos, leis e projetos para assim trazer uma educação mais justa, mais acessível, em que todos possam participar. Descreveremos esses momentos históricos e tão importantes para a educação.

Declaração universal dos direitos humanos foi criada em meio a um período de pós-guerra, onde as pessoas estavam todas abaladas fisicamente, mentalmente e psicologicamente. O intuito era trazer a paz mundial. Uniram-se países de diferentes lugares, de diferentes culturas, e de diferentes raças para assim estarem lutando por direitos de igualdades para todos.

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (declaração universal dos direitos humanos, art. 2º, 2017).

A partir disso os países se comprometeram com o cumprimento desses direitos. Através dessa declaração, várias outras constituições foram criadas. A lei 94.142 surgiu através de lutas vindo da sociedade, mais precisamente uma luta feita pelos pais de crianças que tinham deficiências. No ano de 1970 havia crianças com necessidades educativas especiais excluídas do ambiente escolar, as escolas não comportavam todas essas crianças, limitando-se à apenas uma a cada 5 crianças, muitas delas ficavam fora desse ambiente. Com base nisso e as reclamações dos pais no legislativo, a lei foi criada, assim tornando-se a participação dessas crianças com deficiência no ambiente escolar regular.

Foi um grande marco conquistado na época, pois assim trouxe um olhar significativo para todas as crianças com deficiências, sendo elas mental, física ou intelectual, e assim dando abordagem ao termo da educação inclusiva.

RELATÓRIO DE WARNOCK

Foi apresentado no Reino Unido em 1978 um relatório chamado de “relatório Warnock”. Esse relatório continha um estudo que foi liderado por Helen Mary Warnock, onde ela desempenhou um acompanhamento nas crianças e nos jovens com deficiência física e mental, analisando assim seu cognitivo. Esse estudo na época foi realizado na Inglaterra, País de Gales e na Escócia. Ela deu uma ênfase na importância de olharmos o lado mais educativo, deixando o lado médico mais de lado.

Forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de caráter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades, apoio educativo e materiais específicos face à problemática apresentada, modificações arquitetônicas, redução do número de alunos por turma, possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores. (Meireles-Coelho, Carlos; Izquierdo, Teresa; Santos, Camila, vol.2, 26-27 de abril de, 2007).

Esse relatório veio com o propósito de estabelecer o direito que todos tem, independente se existe alguma deficiência ou não. O que é necessário é fazer

adaptações para essas crianças, especializações e formações para os professores, para que assim eles se sintam incluídos no ambiente escolar. O objetivo é pôr fim à exclusão escolar, trazer uma educação para todos, uma igualdade onde todos tenham acesso, principalmente meninas e mulheres, pessoas em áreas de periferias ou áreas de zonas rurais.

A conferência mundial surgiu na Tailândia, no ano de 1990, e foi denominada de conferência de Jomtien. Várias entidades internacionais participaram dessa conferência, entre elas a UNESCO, UNICEF etc.

Segundo a UNICEF:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (educação para todos, objetivos, art. 1º, 1990).

E assim contribuir com um mundo cada vez melhor, onde todos possam ter acesso, eliminando as dificuldades e buscando solução para todas as áreas.

Em 1994 houve uma conferência mundial sobre a educação especial realizado em Salamanca na Espanha, fazendo com que tivesse uma reforma nas políticas públicas no sistema educacional.

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em Assembleias aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (declaração de Salamanca, 1994, p.1)

Considerando a inclusão na educação, a declaração de Salamanca não visava somente as crianças com deficiência, mas sim todas aquelas que

estavam precisando. O objetivo era abranger a todos, como exemplos: situações de pobreza, moradores de rua, lugares com dificuldades de acesso, desnutrição, crianças órfãs, entre outros.

ASPECTOS SOCIAIS E SUAS DESIGUALDADES

Inclusão Social nada mais é que incluir a toda a sociedade no mesmo ambiente sem fazer diferenciação. Sabemos que a sociedade traz consigo desde o passado uma exclusão de pessoas que não fossem consideradas do mesmo padrão que as delas, muitas dessas pessoas sofreram e sofrem com essa exclusão.

A formação cultural do sujeito é um grande processo, por meio dela surge toda a socialização do indivíduo na sociedade, então é necessário que haja essa socialização desde sempre, precisando assim se adaptar à um ambiente e um grupo ao qual não esteja acostumada para que não haja discriminação entre eles.

Quando não há essa adaptação e socialização, acontece então a exclusão social. Se olharmos a história, desde a colonização houve essa exclusão com os índios e negros, e isso foi gerando grupos sociais excluídos, que ficaram de lado. Outro grupo que a longo dos anos teve essa exclusão foi os deficientes físicos, mentais, com transtornos cognitivos (neurológicos).

Os grandes avanços no território trouxeram uma urbanização acelerada de pessoas. Foram criadas áreas específicas para cada uma, como: educação, lazer, infraestrutura. Essas áreas foram criadas e voltadas para pessoas que não tem nenhuma limitação. As pessoas que possuem alguma deficiência sofrem exclusão, pois elas não conseguem acessar alguns lugares, pois o ambiente não estão adaptados para eles. Alguns exemplos são: rampas, placas de visualização dando acesso para pessoas de forma inclusiva.

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Lei 13.146 art.1º, 2015).

Transtornos cognitivos (neurológico) estão presentes em pessoas que tem alguma dificuldade de aprender, como déficit de atenção, atraso na cognição. Esses grupos de pessoas foram, por muito tempo, excluídos do ambiente escolar, e não tendo amparo nenhum do poder público, fazendo com que esses indivíduos tivessem um retrocesso no cognitivo, no social.

Outro grupo social que fez parte da exclusão social foi das pessoas que são de baixa renda, sendo os serviços públicos que são oferecidos de pouca qualidade, fazendo com que tivessem uma educação, lazer, infraestrutura, moradia e saúde mais precária, levando assim a um patamar mais inferior do que os demais. Essa desigualdade social precisa ser acabada, reduzida, para que não tenha desigualdade social.

Esses fatores acarretam e influenciam de forma muito grande na vida dos indivíduos. A inclusão social faz com que essas pessoas consigam ter acesso ao ambiente de forma digna e sem preconceitos por parte da sociedade. Então podemos ver que existe a desigualdade em diferentes contextos, sejam eles: social, econômico, regional, de gênero e racial. Veja alguns delas:

Diversidade racial: são grupos de pessoas de diferentes origens, essa união pode ser de culturas, religião e idiomas. Essa miscigenação forma as diversidades. No Brasil essa miscigenação foi bem acentuada. Os portugueses e africanos tiveram filhos com os índios e dessa mistura formaram-se tons de pele que foram classificados de mulato ou caboclo. Um novo grupo cultural começou a surgir com características diferentes e religião e idiomas também.

Diversidade regional: o índice de desenvolvimento humano (IDH) passa essa informação estatística, fazendo uma avaliação da qualidade de vida como a saúde, educação e a renda. A diversidade se refere à região, nos estados e nas cidades, e essa diversidade só fica clara devido a esses dados feitos pelo IDH.

Diversidade cultural: cada região possui suas crenças e culturas, ou seja, tem uma identidade. A “declaração universal sobre a diversidade cultural” foi feita em união com a ONU (organização das nações unidas) e UNESCO com intuito de preservar essa cultura.

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que

compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (declaração universal sobre a diversidade cultural, art. 1º, 2002 UNESCO).

Assim, essa declaração preserva cada região cultural, tornando-se patrimônio rico e sem sofrer alteração.

Diversidade de gênero: são grupos de diferentes pessoas que apresentam uma identidade de gênero diferente como: homossexuais, transexuais, e os demais gêneros que existem. Busca da igualdade entre homens e mulheres e defesa de sua identidade em vários setores, principalmente para as mulheres (gêneros diferentes) que tem uma busca por liderança, conquista em empregos, entre outras.

Diversidade social: são variedades de grupos sociais com característica e com diferenças de classes sociais, de crenças, culturas, entre outras. Essa diversidade traz um grande preconceito por parte da sociedade.

PROFESSORES NA ATUAÇÃO: COMO TRABALHAR ESSES ASPECTOS SOCIAIS

O trabalho de um professor é bem amplo e cheio de desafios. Dentro da sala de aula ele se depara com várias situações em que se faz necessário uma medida para melhor atender e compreender o aluno. É uma profissão muito importante para a sociedade, pois através dela saem vários cidadãos capacitados para o mercado trabalho.

O professor tem demandas que exigem experiência, preparo, capacitação e estudos para resolver, algumas dessas demandas consistem em:

Afetivo: uma demanda que precisa ser muito trabalhado dentro e fora da escola. Muitas dessas crianças e jovens não têm esse afeto dentro do seu convívio familiar, trazendo assim comportamento tanto para lado positivo como também para negativo. Esses comportamentos trazem uma reflexão de como pode ser afetado na vida do cidadão, trazendo assim dilema para dentro das escolas.

Psicológico: estudos mentais e emocionais, onde se depara com várias situações tanto no aspecto cognitivo, como também no comportamental.

Aspecto social: grupos sociais com diferentes formas, como cultural, física, mental, racial, entre outras. São desafios como este que os professores se deparam dentro da sala de aula. Para que o professor esteja por dentro dessas causas, precisa estar envolvido com a vida do aluno e com a comunidade. Ou seja, ser o facilitador, mediador, para que a relação seja saudável entre professor, estudante, pais e gestores.

O PPP (projeto político pedagógico) é um documento de suma importância para o ambiente escolar, a elaboração desse projeto é feita por professores, alunos, coordenação escolar e pais. O projeto é para esclarecer, dar norte, com realizações de plano de ensino que valorizam o ensino-aprendizagem do aluno.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (lei 9.324, art. 14º, 1996)

Nesse sentido o professor tem que estar interligado com todos, pois sem essa ligação não é possível fazer o trabalho necessário para construção do aprendizado do aluno dentro ou fora da escola.

PRÁTICA ANTIGA COM O TERMO “NOVO”: AS ORIGENS E ESTUDOS SOBRE BULLYING

Bullying: Uma prática antiga com um termo “NOVO”. A escola é o local mais suscetível à prática de Bullying. Antes era reconhecido no ambiente escolar como “briguinhas de criança”, implicâncias bobas e até brincadeiras normais, com o surgimento de apelidos. Entretanto, não se reconhecia tamanhos danos que tais atitudes causariam posteriormente na vida do aluno como vítima. Além disso, as famílias tinham menos informações para lidar com esse tipo de problema e levavam em conta apenas as situações mais graves, que junto à escola procuravam intervir de alguma forma.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Atualmente, reconhecemos a prática do bullying no ambiente escolar, trazendo consigo várias consequências principalmente no que diz respeito à questões emocionais e psicológicas do aluno, como; a baixa autoestima, dificuldade de aprendizado, dificuldade de socialização, ansiedade, medo e em outros casos é possível detectar a queda no rendimento, atraso no desenvolvimento, depressão e até mesmo evasão escolar.

Essa forma de tortura física e psicológica que se opera mediante intimidação verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material ou virtual é extremamente danosa não apenas para o agredido, mas para toda a sociedade, pois contribui para a elevação da evasão escolar, do uso de substâncias entorpecentes ilícitas e dos índices de criminalidade", observa a advogada Melissa Barufi, presidente da Comissão da Infância e Juventude do Instituto Brasileiro de Direito de Família – IBDFAM.

Em 6 de novembro de 2016 foi criado uma política pública de educação de intimidação sistemática com a lei 13.185, que visa arrancar pela raiz o bullying das escolas, essa lei é composta de 8 artigos. Veja um deles:

"Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - Ataques físicos;
- II - Insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - Ameaças por quaisquer meios;
- V - Grafites depreciativos;
- VI - Expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII – pilhérias."

Outra lei que ajuda na aplicação das medidas de proteção é o ECA, que sendo devidamente aplicada, colabora para evitar propagar esse mal.

O bullying consiste numa ameaça ou violação ao direito ao desenvolvimento sadio e harmonioso da criança e do adolescente, preconizado no art. 7º do ECA. Naturalmente, essa prática abjeta afeta a causar doenças psicossomáticas, comprometendo o

desenvolvimento sadio e harmonioso. Inclusive, há registro de suicídio em decorrência do bullying (cf. SANTOS, 2011, p. 51).

A escola tem o compromisso de promover estratégias que diminua essa violência, com todo o apoio do pedagógico e todos os profissionais que ali trabalham. Cabe a família amparar, orientar e educar os seus filhos sobre o que é o Bullying, quais as causas e consequências que acarretam as vítimas dessa violência.

Os três possíveis participantes do bullying são o agressor ou autor, a vítima, e a testemunha, ou seja, quem viu a prática. Vejamos cada um:

Agressor (autor): o autor é como um líder, a participação dele é de forma agressiva e violenta. Ele age sempre contra um grupo de pessoas ou de forma individual, gerando danos muito sérios tanto nas partes físicas ou no emocional. Essa agressão pode ser por empurrões, socos, entre outros, ofendendo e excluindo de forma individual ou fazendo a exclusão do grupo.

A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificado a, conforme as ações praticadas, como:

- I - Verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II - Moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - Social: ignorar, isolar e excluir;
- V - Psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI - Físico: socar, chutar, bater;
- VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (lei 13.185, art.3º,2015)

Vítima: são consideradas pessoas que possuem uma característica diferente dos outros, considerados fora dos padrões essas pessoas são excluídas e por parecer pouco associável, inseguros. A vítima é a parte que mais sofre, pois, a mesma tem medo por serem pessoas frágeis, deprimidas, elas passam por exclusão no ambiente, trazendo assim grandes danos tanto no físico como no mental assim podendo acontecer algo, mas irreparável que seria o suicídio.

Testemunhas: são aquelas pessoas que viram e presenciaram a cena ou ato, muitas dessas pessoas já sofreram ou passaram por situação parecida e não souberam agir diante do caso, portanto essas pessoas também são afetadas

e são consideradas como vítimas presencial. As reações destas testemunhas quanto ao abuso podem ser, em parte, por uma reação normal ou anormal, vai depender do mecanismo de defesa de cada pessoa, podendo se anular ou ir em busca de soluções necessárias para resolver o ato ocorrido com as vítimas.

O primeiro pesquisador que percebeu o bullying foi o professor Dan Olweus em seus estudos em 1978 e 1993. Ele é conhecido como o primeiro pesquisador sobre problemas de bullying no ambiente escolar, na comunidade científica e mundialmente. Uma das obras que ele fez foi o livro “bullying na escola” que foi traduzido em mais de 15 línguas diferentes. Com base nisso e através das suas pesquisas na década de 90, Olweus trouxe de forma necessária o bullying para o mundo, a partir daí outras pesquisas surgiram com o propósito de combater o anti-bullying.

CONSEQUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM: MEDIDAS NECESSÁRIAS

O bullying pode ocorrer dentro ou fora da escola, mas devido aos relacionamentos onde o aluno passa a maior parte do tempo, a escola é o lugar de maior índice.

O bullying pode ser destrutivo ou persistente, infelizmente esse problema afeta todos os Estados e Países. Diante disso o bullying pode levar a problemas psicológicos, emocionais e físicos. Esses alunos quase sempre vão se sentir ameaçados, esse tipo de situação pode afetar não só a infância, mas pode causar transtornos na vida adulta.

Essas vítimas muitas vezes não conseguem superar esses traumas, causando um bloqueio mental que faz com que o sistema nervoso sofra de forma expressiva, ocasionando falta de ar, depressão, autoestima baixa, dentre outros efeitos. Se for em criança pode causar até mesmo estresse físico.

Por tanto o aluno que já passou por esse momento ruim muitas vezes não pede ajuda, enfrenta medo e vergonha de ir à escola, pode até querer abandonar os estudos, e apresenta baixos rendimentos.

As medidas necessárias para reduzir esse índice que só aumenta cada dia mais é criar algumas ações, vejamos algumas delas:

- e) Reconhecer a existência do bullying;
- f) Criar um comitê de prevenção;

- g) Incentivar pais e professores a abordarem o tema com seus filhos;
- h) Criar projetos periódicos de prevenção ao bullying com o envolvimento dos alunos;
- i) Ficar atento ao comportamento do aluno;
- j) Identificar possíveis alvos e abrir diálogo;
- k) Definir uma política de ação em caso de bullying.

Portanto, a melhor forma de combater e ajudar essas crianças vítimas de bullying é resgatar o verdadeiro papel do professor que é usar sua autoridade para um bom sentido de se comprometer a observar cada um, promover ações, educar, ensinar, motivar, e principalmente alertar, passar informações sobre esse tema para que todos conheçam o bullying e as suas consequências.

AMBIENTE ESCOLAR: O PAPEL DO GESTOR, DOS PROFESSORES E DA SOCIEDADE

Cabe ao gestor no ambiente escolar elaborar um (PPP) Projeto Político Pedagógico, que tem o papel de acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos e identificar as falhas. O papel do professor é diagnosticar as reais causas dos conflitos, buscar soluções e alternativas que venham solucionar.

As atitudes propostas na sociedade são ensinar por meio de exemplos, ou seja, fatos verídicos. Respeitar as diferenças interiores no ato do bullying não deixa de envolver a família, ouvir o que os alunos têm a dizer, não fingir que não tem problemas e punir severamente os agressores.

Aos mínimos detalhes do aparecimento de Bullying, o gestor tem o papel de orientar, dar as ordens de medidas preventivas, estabelecer regras. Na prática, quanto mais cedo o aluno que está sofrendo o bullying confiar no gestor para falar do assunto, mais rápido o problema é resolvido.

É importante que a comunidade escolar e a família entendam que a responsabilidade de impedir que essa violência cresça é de todos. Ou seja, cada um tem o dever de cumprir esse papel. “O diálogo é a ferramenta educacional insubstituível. Deve haver autoridade na relação pai, filho e professor-aluno, mas a verdadeira autoridade é conquistada com inteligência e amor” (Cury, 2013).

A psicóloga é apontada como uma estratégia para intervir nesse tipo de situação de violência escolar de modo geral. Portanto, recomenda-se para ser

usada como forma de resolver. Ela não resolve sozinha um caso de bullying existente, por isso o gestor é a peça principal para elaboração de qualquer plano no ambiente escolar, é ele que direciona todo o processo.

O PROCESSO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A palavra diversidade nos traz à mente ser diferente daquilo que está proposto pela sociedade. Esta diversidade pode ser por etnia, que no caso pode estar direcionada para os costumes, seu modo de viver, sua expressão, religião, entre outros. Conceito bastante utilizado nos estudos sobre as relações raciais é o de etnia. O termo é derivado do grego étnicos, adjetivo de ethos, e se refere a povo, nação.

O conceito de etnia baseado no pensamento de Cashmore (2000) diz respeito à um grupo que possui algum grau de coerência, solidariedade, origens e interesses comuns. Um grupo étnico é mais do que um ajuntamento de pessoas, às pessoas deve ser agregado seu pertencimento histórico e cultural, baseando-se nas características do indivíduo.

Um grupo étnico é mais do que um ajuntamento de pessoas, às pessoas deve ser agregado seu pertencimento histórico e cultural. Quando esses povos tomam consciência destas adversidades, se estabilizam se apoiam e se conformam para com àqueles que passaram pelas mesmas experiências. “O grupo étnico é, portanto, um fenômeno cultural, mesmo sendo baseado originalmente numa percepção comum e numa experiência de circunstâncias materiais desfavoráveis” (CASHMORE, 2000, p.197).

Um vocábulo que passou a ser utilizado no Brasil e que merece destaque é a expressão étnico-racial. Seu sentido determina que as tensas relações raciais estabelecidas no país vão para além das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem também à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem europeia.

Raças e etnia são expressões que se fundem no contexto social brasileiro, visto que ambos os termos são carregados de significações e podem determinar o pensamento, a atitude e forma de ser e pensar o mundo e as que os cercam.

Em virtude desta realidade ainda presente, julgamos necessário que sejam desenvolvidos e fortalecidos os estudos em torno das relações étnico-

raciais na escola, pois a criança de etnia negra possui receio de se expor e de debater sobre suas origens, achando que ela não teve nenhuma importância na sociedade, por sempre ter escutado informações tristes e negativas a respeito de sua etnia, causando assim um desprezo por não achar que sua cultura seja considerada, sobretudo, o preconceito racial arraigado em nossa sociedade. As relações étnico-raciais em relação à história e cultura afro-brasileira torna-se obrigatório nos estabelecimentos de ensino, institui-se a lei de número 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, alterando os artigos 26A, 79A, e 79B das diretrizes curriculares nacionais.

Compreendemos que se faz necessário um posicionamento firme que possa resistir contra qualquer forma de preconceito, em especial o étnico-racial, para que possamos construir uma sociedade sadia, que respeite e valorize o outro com suas singularidades.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: VALORIZANDO SUAS ORIGENS

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a LDB (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A Lei 10.639/03 marcou uma conquista histórica do Movimento Negro em todo o território nacional, relacionada à política de ações afirmativas. Mais tarde, em 2008, foi sancionada a lei 11.645/08 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O processo de implementação da Lei 10.639/03 perpassa o campo das relações étnico-raciais brasileiras construído historicamente por relações de poder, no qual a raça se configura como aspecto determinante nas relações culturais, políticas, sociais e econômicas.

Prática social de que se trata, as práticas educativas de educadores que atuam na área da educação infantil em vista a educar as relações étnico-raciais.

Uma prática educativa para a educação das relações étnico-raciais é construída por meio de processos educativos humanizados, valorizando o reconhecimento da diversidade étnica racial. Por esse motivo, a formação de

conhecimentos discerne posturas e visões de um mundo sobre as relações étnico-raciais.

A escola é uma instituição socializadora na sociedade, sendo criada e recriada por atores sociais refletindo valores e preconceitos. Alguns grupos étnicos raciais encarados como superiores são reverenciados na escola, enquanto outros não recebem nenhuma importância.

Lopes retrata que a escola, na maioria das vezes, omite de falar sobre o negro como questão social de grande importância e restringe apenas em mencionar a construção dada pelos negros. Para Gomes (2005, p.147), a escola só poderá avançar na relação entre saberes escolares e realidade social e diversidade étnica cultural quando compreenderem que o processo educacional também é formada por dimensões éticas, a diversidade e a cultura, as relações raciais, entre outros.

A ORIGEM DA INCLUSÃO DIGITAL

A inclusão digital é o processo de democratização do acesso às tecnologias das informações, é permitir que todo cidadão independente da sua renda tenha acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Em meados da década de 90, foi surgindo o movimento tecnológico, com computadores, aparelho celular, internet. A tecnologia chegou trazendo consigo inovações e agilidade em todos os setores, principalmente da Informação, conhecimento e aprendizagem. Saber ler e escrever já não era mais o único caminho para o conhecimento. Com isso, a exclusão digital começa a acontecer considerando vários aspectos na sociedade: o de renda, desenvolvimento e de letramento.

Considerando que a inclusão digital está além do acesso à tecnologia, ela viabiliza uma melhoria de vida, oportunidades são potencializadas, como de emprego, aprendizagem, acesso ao conhecimento. Os benefícios são imensuráveis na vida social e pessoal do cidadão.

“O governo parte do princípio de que a inclusão digital é uma questão de cidadania por ser um novo direito em si e um meio de garantir outros direitos. O objetivo da política governamental é garantir aos brasileiros e instituições os meios e a capacitação para acessar, utilizar, produzir e distribuir informações e conhecimento por meio das tecnologias da

informação e comunicação, conhecidas pela sigla TIC, para que eles possam participar efetivamente da sociedade do conhecimento.”
(Mário Vinícius Costa - de Brasília 2009. Ano 7. Edição 56 - 10/12/2009)

A partir desse olhar, começou então um movimento para tornar democrático este acesso, combater a exclusão digital que começa a crescer junto ao desenvolvimento tecnológico da sociedade. Então a inclusão digital começa a ganhar voz e ter sua importância reconhecida, com a criação de programas através do Governo Federal, como o GESAC – Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão, que tem como objetivo permitir o acesso à Internet e a um conjunto de serviços digitais em comunidades remotas do país. O PBID - Programa Brasileiro de Inclusão Digital computador para todos objetiva oferecer microcomputadores com acesso à Internet a preços e condições de pagamento para as classes sociais menos privilegiadas da população brasileira, gerando uma grande rede de suporte em software que gere novos empregos.

IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DIGITAL NA ATUALIDADE

A inclusão tecnológica dentro do espaço escolar permite aos alunos e professores uma aprendizagem lúdica, dinâmica e eficiente, desenvolvendo indivíduos críticos capazes de pensar além da sua realidade. Isso permite que sejam protagonistas do saber, usando o vasto campo de conhecimento e informações que o mundo digital tem a oferecer.

As pessoas com uma habilidade digital desenvolvida são capazes de introduzir a tecnologia de forma consciente, melhorando seu viver e sua comunidade. Nesses últimos anos passamos por um momento de evolução tecnológica muito grande, com o crescimento de máquinas em todos os setores da indústria, alcançando a educação e tornando possível os cursos oferecidos de forma on-line, como os profissionalizantes ou graduação através da EAD (educação à Distância).

Na atualidade vivemos um momento pós pandemia, que reforçou o quão importante e urgente a inclusão digital é nas instituições escolares, principalmente públicas, comunidades carentes, devido ao grande desafio que se viram com um cenário de isolamento, tendo que alcançar seus alunos dentro

de suas casas com o ensino de forma remota, algo novo em uma sociedade que anda a passos lentos no requisito de uma educação desenvolvida.

DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Entre 2016 e 2019 o crescimento tecnológico subiu de 12% para 18%. Entramos no período da pandemia, onde as empresas, as escolas e até mesmo a saúde tiveram de se adaptar ao sistema tecnológico, onde o crescimento teve um aumento exorbitante de 60% durante o período da pandemia.

Os desafios para a sociedade com esse aumento tecnológico se avolumaram no ano de 2019 com a pandemia de COVID, onde todos, de forma mundial tiveram que se adequar devido ao isolamento. Tivemos que aprender a viver com a falta de privacidade e caminhar com o aprendizado do sistema, trabalhar em casa, ter aulas nos sistemas online, reuniões por conferência, os professores tiveram de se adequar no sistema de aula online, trazer a sala de aula para frente da telinha dos computadores, celulares e tv.

Durante este período de pandemia foi criado pelo senador Confúcio Moura (MDB-RO) o projeto de lei (PL) 4.538/2020, que prevê o acesso à internet através de equipamentos para alunos de baixa renda da educação básica que atualmente está em tramitação, ele justifica a criação desse projeto em um pequeno texto.

"A despeito dos avanços, no que toca à educação, verifica-se uma enorme disparidade entre os alunos da rede pública e os da rede privada de ensino. Em quase todas as instituições privadas, os estudantes continuaram com as atividades de seu ano letivo, com um mínimo de impacto, participando das aulas e recebendo conteúdos pedagógicos por meio da internet. O mesmo não ocorreu com os estudantes da rede pública, que precisam enfrentar uma realidade de acesso à internet precário ou até inexistente. Faltam-lhes também equipamentos básicos para acesso a internet, como computadores ou smartphones. Por esses motivos, em muitas escolas da rede pública, o ano escolar está perdido. Com o propósito de encontrar uma solução para essas questões, apresentamos uma proposta para criar o Programa Nacional de Inclusão Digital para a Educação Básica. Em síntese, o programa oferece condições para que estudantes da rede pública de educação básica possam ter acesso a internet. Dois são os benefícios previstos. Um é o fornecimento de equipamentos para acesso à internet, que é a primeira barreira a ser superada. O outro é o fornecimento do serviço de conexão a internet, o segundo obstáculo enfrentado pelos alunos". (Projeto de lei prevê internet e computadores para escolas com recursos do Fistel

<https://canaltech.com.br/educacao/projeto-de-lei-preve-internet-e-computadores-para-escolas-com-recursos-do-fistel-171579/>

Um dos grandes desafios da atualidade é a necessidade de remodelação na estrutura educacional quanto a formação de profissionais, propostas pedagógicas, políticas educacionais, uma estrutura física capaz de atender a essa demanda tecnológica, entre outras. É perceptível no quadro educacional nacional que há muito a ser mudado, para que de fato as tecnologias sejam atuantes no processo educacional.

Podemos dizer que o analfabetismo digital é um problema sério, pois aqueles sujeitos que supostamente são responsáveis pela alfabetização de outros – os educadores – também sofrem do mesmo problema de muitos dos seus educandos, ou seja, muitos professores não sabem manusear as TIC's. Assim, apresentam um repúdio em relação à utilização das mesmas em suas atividades porque desconhecem formas de incorporá-las à sua prática bem como as reais potencialidades das mesmas, e esse desconhecimento leva a uma resistência muitas vezes severa ao uso das TIC's na educação. (Unimes, Vol. 02, p.7,2009)

Ainda é possível encontrar escolas que nem mesmo possuem um laboratório de informática com internet disponível para uso da comunidade, e em outros casos, mesmo quando há recursos tecnológicos, não são utilizados em todo potencial que poderiam oferecer. Contudo, o ambiente escolar, junto à tecnologia e no uso de TIC's se torna o principal meio, no combate à exclusão social, e consequentemente acelera o desenvolvimento da inclusão digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que nós vimos, podemos perceber o quanto a inclusão veio para quebrar paradigmas impostos pela sociedade. A necessidade de termos um ambiente inclusivo nos impede de cometermos crimes contra o outro, fazendo com que tenhamos mais compaixão, respeito e aprendamos a não excluir aqueles que tem cultura, raça, gênero, entre outros, diferentes do nosso. Sabemos que a diversidade sempre vai existir, por isso devemos nos corrigir e percebe que sempre podemos melhorar como ser humano, e que estejamos dispostos a ajudar e não julgar.

Dentro da escola podemos analisar que é um tema que merece ser estudado cada vez mais. O conceito sobre aspectos sociais, muitas vezes não é claro a forma verdadeira para que se compreenda, diante disso inicia-se uma discussão e reflexão sobre cada um desses aspectos. Por tanto reforçamos a necessidade de sempre estarmos bem atentos à cada situação que aconteça, seja no meio escolar, na rua, em casa em qualquer lugar, ou seja buscar, propostas de mudanças. Essa pesquisa não visa esgotar o assunto, mas sim reforçar a importância de cada um desses aspectos, pois é por esse caminho que podemos mudar o mundo.

Considerando na atualidade que a escola não mais é o único caminho para o conhecimento e informação, se torna necessário para uma maior interação e desenvolvimento dos sentidos uma educação para mídia. Tornando o ambiente escolar um portal de conhecimento para o mundo, com profissionais qualificados, professores com oportunidades de qualificação para atuar melhor em suas aulas em ambientes físicos adequados, com internet e TICs de qualidade

Compreender que tecnologia, sociedade e cultura percorrem juntas o mesmo caminho do saber, que a inclusão digital está para além de informatizar uma sociedade, é tornar real essa visão de valores democráticos e fazer valer o direito de igualdade e ampliar oportunidades para uma melhor qualidade de vida.

O papel é que todos em conjunto, incluindo governo, escolas e comunidade trabalhem com o mesmo propósito de combater esse mal que tanto destrói vidas e que tanto prejudica o outro. Não é fácil a realidade e sempre outra, mas precisamos sempre dar o primeiro passo através de políticas públicas, de projetos pedagógicos, de ações de conscientização dentro de escolas e para a comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. Corpo se expressa: ação, drama e a força das palavras. In: PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete M. Moderna Plus **linguagens e suas tecnologias: manual do professor**. 1. ed. São Paulo, 2020, p. VI.

BRASIL. **Lei n.º 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>.

Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.693**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.63>. Acesso em: 8 nov. 2022.

CALÓ, Fábio Augusto. **Bullying escolar**: o que é, consequência e como combater. Disponível em: <<https://inpaonline.com.br/blog/bullying-escolar/>>.

Acesso em: 22 out. 2022.

CALÓ, Fábio Augusto. **Bullying**: o que é e o que podemos fazer. Disponível em: <<https://inpaonline.com.br/blog/bullying/>>. Acesso em: 23 out. 2022.

CORREA, Arllan Gonçalves. **Relações étnico-raciais no contexto escolar**.

Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA8_ID253_04102021224347.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022.

COSTA, Mario Vinicius. **Inclusão digital**: banda larga em todo Brasil. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/desafios/>>. Acesso em: 27 out. 2022.

FIA. Educação inclusiva: o que é, importância e como aplicar. Disponível em: <<https://fia.com.br/blog/educacao-inclusiva>>. Acesso em: 26 out. 2022.

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e enfrentamento do bullying. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Paraná, v. 16, p. 55-60, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2823/282323570006.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

IBDFAM. **Lei de Combate ao Bullying**. Disponível em: <<https://ibdfam.org.br/noticias/7991/Lei+de+combate+ao+bullying+completa+5+anos>>. Acesso em: 24 out. 2022.

LIMA, Daniel. **Importância da construção do projeto político pedagógico**.

Disponível em: <<https://meuartigo.brasile escola.uol.com.br/educacao/a-importancia-construcao-projeto-politico-pedagogico.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

LOPES, Daisy Alves de Sousa. Combatendo o bullying na escola sob a ótica da transdisciplinaridade: práticas docentes no cotidiano escolar. In: CORDEIRO, Janivaldo Pacheco; SILVA, Ana Lúcia Gomes da (orgs). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica**: práticas docentes no cotidiano escolar. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021, p. 206.

MACIEL, Rui. **Projeto de lei prevê internet e computadores para escolas com recursos do Fistel**. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/educacao/projeto-de-lei-preve-internet-e-computadores-para-escolas-com-recursos-do-fistel-171579/>>. Acesso em: 29 out. 2022.

MEDEIROS, Alexandre Vinícius Malmann. **Bullying**: novas visões de um fenômeno antigo. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/bullying-novas-visoes-um-fenomeno-antigo.htm>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 28 out. 2022.

MOVPLAN. **Inclusão digital nas escolas**: entenda o que é e conheça a lei brasileira para escolas públicas. Disponível em: <<https://movplan.com.br/blog/inclusao-digital-nas-escolas-entenda-o-que-e-e-conheca-a-lei-brasileira-para-escolas-publicas/>>. Acesso em: 29 out. 2022.

NETO, A. A. L. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal Pediátrico*, Rio de Janeiro, n. 81, p. 164-172, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. **Bullying**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em: 22 out. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. **Movimento negro**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/dia-consciencia-negra-heroi-chamado-zumbi.htm>>. Acesso em: 9 nov. 2022.

PLATAFORMA ELEVA. **7 ações práticas para reduzir o bullying na escola**. Disponível em: <<https://blog.elevaplataforma.com.br/bullying-na-escola/>>. Acesso em: 22 out. 2022.

SANTOS, Renato Ferreira. **Diversidade étnico-racial**: conceito e reflexões na escola. Disponível em: <<https://anpuh-rs.org.br>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SESI. **Bullying**: pequeno mesmo é quem pratica. Disponível em: <<https://sesigoias.com.br/sesi/site/NoticiaVisualizar.do?vo.codigo=254&v=2>>.

Acesso em: 22 out. 2022.

SCHMIDT, Selma. **Explana**: o novo bullying digital. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/explana-novo-bullying-digital-perfis-com-ofensas-viraram-febre-entre-adolescentes-do-rio-25570026.html>>. Acesso em: 22 out. 2022.

SOCIAL, Assessoria de Comunicação. **Bullying**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>>. Acesso em: 22 out. 2022.

UNESCO. **Diversidade Cultural**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/diversidade-cultural/>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

UNICEF. Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (**Conferência de Jomtien** – 1990). Disponível em: <<https://unicef.org>>. Acesso em: 28 out. 2022.

WARNOCK RELATÓRIO. **Atividade para educação especial**. Disponível em: <<https://vivendobauru.com.br/como-surgiu-a-educacao-inclusiva-no-mundo/>>. Acesso em: 27 out. 2022.

3 PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Adriele Pereira De Santana Sousa
Camila Das Graças Bezerra
Daísa Resende Aguiar
Joilza Galvão Dos Santos
Giselle Carmo Maia
Miller Sorato Amorim de Souza
Maurício Aires Vieira
Luan Pereira Lima
Marilice Cortes
Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Na atualidade pode-se perceber que várias instituições têm voltado atenção para um dos temas que atinge nossa sociedade, que é falar da psicologia, que é uma ciência que estuda o comportamento humano e seus processos mentais, ou seja, suas interações com o ambiente físico e social. A Psicologia estuda o que motiva o comportamento humano que o sustenta, o que o finaliza e seus processos mentais, que passam pela sensação, emoção, percepção, aprendizagem, inteligência.

Quando falamos desse ramo, alguns nomes surgem rapidamente na nossa cabeça: Pavlov, Skinner, Piaget, dentre outros. Porém, é necessário ter em mente que a psicologia teve a sua origem na filosofia. Assim sendo, pensadores como Sócrates e Platão também deram suas contribuições para a área. É possível falar da psicologia moderna a partir do século XIX, quando os estudiosos da época decidiram separar a psicologia da filosofia, reconhecendo-a como ciência. A área está centralizada nos processos mentais do ser humano e no seu comportamento.

Podemos falar também sobre a educação no seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação vai se formando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida.

A educação pode ser definida como sendo o processo de socialização dos indivíduos. Ao receber educação, a pessoa assimila e adquire conhecimentos. A educação também envolve uma sensibilização cultural e de comportamento,

onde as novas gerações adquirem as formas de se estar na vida das gerações anteriores.

Neste texto, enfatizamos sobre a psicologia e educação, sendo que as duas precisam caminhar e estão juntas, pois a atuação vai além da questão mental particular de certos indivíduos. Para tal, é preciso entendê-la como ampla, o que envolve dentro e fora do ambiente familiar e escolar.

NECESSIDADE DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A Psicologia tem como objetivo a produção de saberes que se relacionam com os fenômenos psicológicos constituintes. A função da psicologia dentro da área educacional é compreender o processo de ensino aprendizagem e essa necessidade da psicologia dentro da educação vai desde os mecanismos de aprendizagem nas crianças e adultos até a eficiência das táticas e estratégias educacionais, assim como o estudo do funcionamento da instituição escolar, pois a psicologia tem esse papel essencial de verificar os conhecimentos proporcionados pela psicologia científica. A partir disso, determinam quais são os mais importantes para compreender o comportamento das pessoas no ambiente educacional.

O surgimento da necessidade da psicologia dentro da educação surgiu através do estudo feito por alguns estudiosos, gerando uma união de ideias que resultou no desenvolvimento de outras teorias. O resultado foram as escolas como conhecemos hoje: espaços de liberdade e comunicação, onde as crianças podem manifestar sua afetividade como carinho ou agressividade; sua criatividade como construção ou destruição; sua liberdade como obediência ou rebeldia. Todas as atitudes infantis passaram a ser tomadas de maneira natural, como boa e desejável, sempre se mantendo atenta e vigilante no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico da criança.

Os pedagogos e psicólogos por sua vez passaram a ser mais vigilantes sobre o desenvolvimento dentro das escolas e às regras de cada disciplina. A partir desse momento que os professores e alunos são auxiliados para gerar melhores resultados para si e para sociedade e também os benefícios que abrangem e atende a toda a demanda escolar educacional, que promove uma ideia de que se deve ter uma base científica e deve focar principalmente a

mediação, pois a psicologia educacional contribui consideravelmente para a criação de um sistema moderno de educação. Ela tem ajudado professores, diretores, administradores e assistentes sociais a desenvolver significativamente uma atitude mais solidária para com os alunos, já que os ajuda a crescer e se tornarem pessoas mais íntegras e independentes.

Muitos educadores concebem a psicologia educacional como o estudo da aprendizagem, ou melhor, de como aprendemos, sob a ótica dos estudos psicológicos. Contudo, após as reflexões para a escrita deste texto foi possível uma ampliação deste conceito, de modo que posso entendê-la como um dos ramos da psicologia que estuda o processo de aprendizagem do indivíduo tendo como parâmetro seu contexto social e cultural e, sobretudo a influência deste contexto no seu comportamento psíquico. Não é fácil traçar o caminho que levou a contribuição da psicologia para a educação, mas é evidente pelos trabalhos científicos aqui destacados a contribuição da psicologia para os diversos campos da educação, sobretudo em relação aos processos de ensino e aprendizagem, os quais englobam as relações afetivas, os processos cognitivos, dentre outros. Entende-se, portanto, que as questões educacionais analisadas sob a perspectiva da psicologia contribuem consideravelmente para as ações na prática escolar.

As pesquisas realizadas nessa linha de investigação promovem uma verdadeira compreensão da necessidade da psicologia na educação, a fim de superar-se os problemas de aprendizagem e de comportamento que o aluno desenvolve ao longo do ensino. Atualmente, quando se encaminha um aluno para uma avaliação neurológica, buscando apoio na contribuição da medicina para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o resultado do diagnóstico aponta, geralmente, como causa do problema da escola, um quadro de comportamento, de percepção, de memória, de motivação, dentre outros aspectos que são explicados pela psicologia.

Estudos como os mencionados indicam a necessidade de que busquemos conhecer os fundamentos da psicologia educacional e sua aplicação no cotidiano escolar, apresentando-os aos que fazem a escola e estimulando a utilizarem no dia a dia a fim de compreender as implicações desses conceitos e teorias dentro da escola

COMPREENDER OS ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM

Nesse processo a psicologia ajuda na compreensão de que a vida humana passa por diferentes estágios de desenvolvimento até atingir a idade adulta, e o momento inicial é quando se tem o primeiro contato com o conhecimento, seja ele nos primeiros momentos na escola ou até mesmo em uma faculdade. Cada fase implica em padrões de comportamentos característicos. A identificação destes períodos ajuda os educadores na elaboração do currículo. Assim, é possível determinar os métodos mais adequados de ensino para os alunos em cada um dos diferentes estágios de aprendizagem que pode ser reter, praticar, disseminar e criar.

CONHECER O ESTUDANTE

Quer dizer que a criança ou o aluno é o fator principal nesse processo, ou seja, o fator chave à psicologia dentro da educação é quem ajuda o professor a conhecer quais são seus interesses, atitudes, aptidões e outras capacidades e habilidades adquiridas ou inatas. Também ajuda na compreensão sobre o estágio em que o aluno se encontra com relação ao seu desenvolvimento social, emocional, intelectual e físico. Além disso, leva em consideração o nível de aspiração e o comportamento consciente e inconsciente do aluno. Com a orientação adequada, o aluno pode formar uma atitude mais positiva com relação à vida e a si mesmo. Assim, forma uma personalidade mais integrada e solidária.

Nessa fase também os alunos diferem muito com relação aos níveis de inteligências, aptidões, gostos e desgostos. Isso porque existe uma diferença enorme dentro de uma sala de aula que tem crianças superdotadas com as crianças que possuem déficit, e o professor deve conhecer todas e quais os graus para que possa trabalhar de maneira que não vai prejudicar nem uma nem outra. Conhecê-las, pois cada criança tem seu jeito, seu modo diferente de ser tratado, e em uma sala muitas dessas crianças ficam mais reservadas com receio de se socializar até mesmo nos momentos das atividades. Por esse motivo, os professores precisam encontrar diversas maneiras para que

consigam proceder de maneira adequada com cada uma delas, é preciso saber que a psicologia e a Educação precisam andar unidas.

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento da psicologia na educação infantil pode ser entendido como sendo a primeira fase pela qual a criança passa pelos processos de interagir com os sujeitos, aprende a consolidar suas primeiras relações, como a criança passa pelos estímulos e descobertas em que vão aparecer as primeiras brincadeiras e atividades lúdicas. As brincadeiras são importantes pois exercitam a mente e as capacidades motoras e cognitivas e estão interligadas com a educação infantil.

Um psicólogo deve estar presente dentro de uma escola não apenas para tratar de uma situação em que o filho desobedece aos seus pais, mas a sua atuação vai além da mente da criança, para entendê-lo, compreendê-lo e ajudar nos processos da sua vida. Ele deve buscar promover mudanças na realidade da escola, devem ser observadas e analisadas dentro e fora do ambiente escolar para se socializar e interagir com os que estão ao seu redor, pois a atuação do psicólogo é fundamental na atuação da figura de um professor para promover uma maior sensibilidade, criatividade e segurança do ensino profissional em que permite um espaço de reflexão sobre a prática educativa em busca da construção de pensadores e uma futura sociedade com conceitos e identidades próprias.

O papel em geral nesse processo é compreender as características do desenvolvimento da criança e identificar as suas atividades adequadas para cada idade, como de 0 a 3 anos, em que é preciso aprofundar nos estudos e perceber as suas necessidades, examinar as primeiras etapas da sua vida, os primeiros passos, os primeiros sentimentos e emoções, é preciso analisar a Base Nacional Comum Curricular e vincular as informações para saber a metodologias que serão utilizadas nesse período nos primeiros anos da vida, que requer bastante atenção e dedicação.

A psicologia da criança acaba mudando uma descrição indiferenciada de fatos a respeito da imaginação para uma análise articulada. Pode-se perceber que eles acabam supondo e colocando fantasia vigorosa em tudo que fazem por

ter uma mente pura e vazia que agora começa a ser formados pensamentos. Acredita-se que se pode trazer a realidade tudo das suas imaginações, assim como os jovens, as criancinhas estabelecem uma imaginação confinada, ou seja, uma forma de limitar, criar fronteira entre seus próprios pensamentos. Ela tem apenas uma natureza “reprodutiva”, e a verdadeira imaginação criativa vai aparecer pela primeira vez num estágio de desenvolvimento posterior.

Analisar a Educação Infantil permite avaliar o quanto fatores externos interferem no processo de desenvolvimento cognitivo da criança. Se a criança é criada num ambiente sem estímulos onde ela é considerada atrasada ou de menor valor, ela não terá o incentivo necessário para se desenvolver de forma completa. Elas precisam ser observadas a todo instante pelas relações que possuem, dentro e fora da família, a forma como interagem com o ambiente ao redor.

Além disso, a atuação de um psicólogo não deve ser apenas de incidir diante das dificuldades e dos problemas que surgem, mas que possa ser analisado o processo de prevenção deles, que a todo momento precisa de uma proteção e segurança maior até mesmo dentro de alguns lares que estão sujeitos a passar ou sofrer algum “abuso”, seja verbal ou não verbal, podendo assim atingir o psicólogo na fase da educação infantil, tanto os pais como os professores devem está em alerta com esse momento da criança.

Dentre os principais autores da psicologia podemos destacar Vigostsky, por sua preocupação com a interação social e seus estudos voltados a infância. A teoria sociocultural de Vigostsky, afirma que formas complexas de pensamento tem suas origens nas interações sócias segundo ele, a aprendizagem de novas habilidades cognitivas por parte da criança é orientada por um adulto (o uma criança mais hábil, como um irmão mais velho) que estrutura a experiência de aprendizagem, processo chamado andaime. Para criar um “ andaime” adequado o adulto deve ganhar e manter atenção da criança, dar exemplo da melhor estratégia e adaptar todo o processo a Zona de desenvolvimento Proximal da criança. (REVISTA ESTUDOS APLICADOS EM EDUCAÇÃO, 2017, p. 03).

Dentre várias fases e processo da psicologia, podemos perceber que essa primeira fase é o momento de analisar o sentimento profundo da criança. É quando serão analisadas situações que tem alguma especialidade que pode ser tratada de imediato, vendo que as primeiras percepções devem ser feita pelos pais, visto que, após essa análise dentro das escolas também, devem ser

analisados os comportamentos e as atitudes, pois esse é o momento em que a criança começa a interagir com os outros e consolidar suas primeiras relações, e se houver a percepção de algum transtorno psicológico, é onde entra os psicólogos para auxiliar nessa etapa da vida, pois quanto mais cedo houver uma alerta melhor será para essa criança.

As reações pessoais ajudam a firmar sua individualidade e a reconhecer seus próprios sentimentos. Começa assim sua integração com o universo da comunicação social e a definição de sua identidade, pois questões como identidade, sentimentos e individualidade começam a surgir nessa época. Por esse motivo, a escola precisa de um profissional capacitado para lidar com essas mudanças de cada criança. Então surge o psicólogo como figura principal para esse papel, pois como estamos tratando de Educação Infantil, tais assuntos devem ser tratados com cuidado maior, além disso o estudo ressalta que a atuação de um psicólogo não deve ser apenas nos problemas e nas dificuldades que surgem, mas também na prevenção deles, nos fatores que abrangem a Educação Infantil.

Na fase do desenvolvimento infantil deve ser feito em conjunto, devido a figura do psicólogo ser importante, possibilita uma visão mais completa do cenário estudantil das crianças. Elas vão crescer de forma mais saudável e eficaz. Dentre um dos principais autores da educação podemos destacar Vigotsky. Segundo ele, tem uma zona de desenvolvimento proximal que define um determinado objeto de conhecimento de cada criança, podendo ser de etapa diferente, pois mesmo sendo ali da mesma sala, ou a mesma faixa etária, como na educação infantil, o professor precisa saber o que cada um necessita de forma diferente e utilizar métodos para que sua turma tenha um bom desempenho e um melhor desenvolvimento, como compreender a melhor teoria ou tática. Como exemplo podemos citar percepção visual, coordenação motora, audição, afetividade e pensamento e linguagem que serão trabalhadas nessa fase dentro da sala de forma que todos possam ter um bom crescimento e aprendizagens futuras.

Nesse caso faz pensar que o homem, em seu diálogo com a natureza, consegue testar hipóteses, planejar mentalmente e corrigir possíveis problemas que possam surgir no processo da construção de algo, e um trabalho feito com criança dessa forma vai acarretar para uma construção de cidadão com

excelência. A ideia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico que se trabalha na psicologia, pois possibilita que as ações humanas mudem o ambiente de modo que a vida mental é um produto das atividades continuamente renovadas que vai se manifestar no decorrer da vida, sejam nas próximas fases que vão aparecer.

O pensamento infantil é marcado pelas ações e exploração da criança dos objetos concretos que manipula e investiga, pois o uso dos instrumentos é uma evidência disso, uma vez que servem como mediadores, quando estabelecem relações para determinados fins, como, por exemplo, subir em um banquinho para alcançar o armário, ou um guarda-roupa que tem um brinquedo que o atraiu ou até mesmo uma panela que deseja brincar. Alguns podem pegar até mesmo um cabo de vassoura e consegue derrubar de cima de um armário um objeto que deseja utilizar.

Então, a apropriação de formas culturais e do comportamento implica a reconstrução interna das atividades sociais, a base que possibilita isso são operações com os signos, as funções psíquicas do homem são de caráter mediado. Isso significa admitir a presença de elementos capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva, externa e do pensamento. A memória mediada pelos signos é muito poderosa, pois quando a criança ainda sem saber ler ou escrever observa, por exemplo, um sinal de trânsito, já identifica quais são os respectivos sinalizados, ou uma foto do Mc Donald's, ela vai se lembrar do dia em que os seus pais passaram por ali com ela.

Nessa fase da criança os signos contam muito, pois são suposições feitas através de representações mentais que podem substituir os objetos do mundo real. A função simbólica implica a capacidade de abstração do concreto, possibilitando representação de objetos em sua ausência, fazendo de conta, mas que a criança leva para o mundo real, como se fosse algo que estivesse realizando de verdade com uma sensação de satisfação de realizar tal atividade.

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS

A aprendizagem é um aspecto muito importante na vida do ser humano, desse modo muitos estudos vêm mostrando que há várias dificuldades ocorridas durante o processo de escolarização. Há muito tempo percebe-se que as dificuldades na aprendizagem escolar estão presentes nas instituições de ensino.

Segundo Lopes (2010, p. 41), a dificuldade de aprendizagem é como “um grupo de indivíduos que apresenta uma discrepância significativa àquilo que é esperado em função da idade e aquilo que afetivamente realiza em termos acadêmicos”. As dificuldades de aprendizagem se constituem como uma das áreas mais complexas de se evidenciar em decorrência das variedades de teorias, modelos e definições que visam esclarecer essas dificuldades. Desse modo, a psicologia escolar pode ser uma ferramenta importantíssima para auxiliar nos problemas relacionados às do educando no ambiente educacional, tais como: problemas psicossociais, fatores intelectuais, físicos e sociais.

O propósito deste trabalho é contribuir para a reflexão no âmbito escolar, considerando o papel do psicólogo no ambiente escolar. Diante disso, a importância da escola não está apenas em repassar as informações construídas historicamente, mas também por ser um espaço onde as dificuldades no processo de aprendizagem podem ser reconhecidas com maior compreensibilidade.

Na atualidade, apontam-se como uma das áreas mais complexas de se evidenciar em decorrência das variedades de teorias, modelos e definições que visam esclarecer as dificuldades apresentada no contexto escolar, buscar informações sobre isso. Segundo Lima e pessoa (2007), vem sendo cada vez discutido nas identificações das dificuldades da aprendizagem de forma crescente entre estudantes, sendo conceituado acerca da aprendizagem.

Para Gaitas e Morgados (2010), a aprendizagem é processo de construção entre os seres, relacionando-se entre duas ou mais pessoas diante de uma comunicação ou uma relação social. Campos (2011) define que a aprendizagem é um processo de modificação do comportamento e da conduta do sujeito, devido às condições em que o sujeito está inserido, sendo tanto orgânicas quanto ambientais.

Segundo os teóricos acima, a concepção de aprendizagem é vista como ampla, possibilitando desenvolver uma compreensão do conceito em si. Diante

disto, o processo de aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental, que implica na aquisição de um conhecimento diante do desenvolvimento. Como pessoas num mundo organizado, as interações com o meio nos permitem a organização do conhecimento.

Alguns fatores a considerar no diagnóstico dos problemas na aprendizagem são os: fatores cognitivos e neurológicos.

O aspecto cognitivo está relacionado com “uma das principais funções da mente é interpretar o significado das informações e transformá-las em conhecimento, sabe-se que as ciências cognitivas têm como objetivo de estudo os processos gerais que regem a percepção, a organização, o armazenamento, a recuperação e a utilização da informação (LIMA, 2004, p. 10).

É importante e necessário, quando houver reconhecimento que a criança tem no processo escolar, a escola buscar orientar os pais, para que juntos procurem soluções para resolver tais problemas, bem como direcionar o educando para profissionais formados na área que necessita. A partir do momento em que é identificado o problema de rendimento escolar ou sintomas isolados, que podem ser percebidos na escola ou mesmo em casa, deve-se procurar ajuda especializada.

A aprendizagem compreende o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo, social e o aperfeiçoamento da habilidade do indivíduo, segundo a psicologia. Desse modo, o psicólogo tem um papel importante em acreditar que todos são capazes de aprender, respeitando seus limites e suas possibilidades de melhorar na aquisição dos conhecimentos escolares (ANDRADE, 2011).

Os aspectos neurológicos estão relacionados a como funciona o nosso cérebro, pois cada um tem suas experiências positivas em relação ao alcance do processo de aprendizagem.

A criança que apresenta dificuldade na aprendizagem, em sua maioria, apresenta sintomas diversos, como a tristeza, a timidez e a perda de iniciativa, agressividade, a ansiedade, tem dificuldade em se relacionar com os colegas e muitas vezes o professor não percebe. Ao abordarmos essas dificuldades, temos que levar em conta os diversos fatores neurológicos, sociais, políticos e didático-pedagógicas que também influenciam na aprendizagem (RUFINO, 2012).

Nessa perspectiva, percebe-se que essa interação sociocultural é um fator relevante para o processo de aprendizagem escolar, pois a interação social de forma afetiva é necessária para a superação das dificuldades.

Nesse contexto, o aspecto afetivo possibilita a formação do caráter do educando, demonstrando no seu modo de se comportar em ocasiões diferentes. E este aprendizado não se manifesta naturalmente, precisa ser evidenciado pela família e pela escola.

Conforme Vygotsky (2005), em psicologia os afetos se classificam em positivos e negativos. Os afetos positivos estão relacionados às emoções positivas e negativas, como o entusiasmo e a excitação de baixa energia, como a tranquilidade. Os afetos negativos, por sua vez, estão ligados às emoções negativas, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza.

As dificuldades de aprendizagem são causadas por diversos fatores orgânicos ou mesmo emocionais, é importante que sejam descobertos antes para que se possa tomar as precauções de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo. Percebendo que está associada a preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem dentro de outros sintomas, considerados fatores que também desmotivam o aprendizado (GÓMEZ; TERÁN, 2009).

A afetividade deve ter importância na formação da aprendizagem da criança de maneira integral, desde que reconheçam que a criança é um indivíduo complexo que não é beneficiado somente de razão, mas antes de afeto, componente central para que as dificuldades de aprendizagem sejam superadas, já que está centralizada claramente na base do cognitivo do ser humano.

A família desempenha, de acordo com Polity (2004), um papel fundamental e importante no processo de aprendizagem das crianças, pois muitas vezes os pais não observam as dificuldades dos seus filhos, e quando isso acontece prejudica muito o desenvolvimento do aluno. O vínculo afetivo é primordial para o bom desempenho da criança. A prática da afetividade é essencial, tanto no ambiente familiar como escolar. “A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais”.

Entende-se então, nesse sentido, que é fundamental que a família e a escola se posicionem de maneira a ter um olhar apurado em relação à vida e o

aprendizado da criança, observando o que sabe e o que não sabe e assim compreendam as manifestações infantis. Observa-se que a aprendizagem está relacionada com o contexto social e está diretamente influenciada pelas funções psicológicas e específicas do sujeito, pois são situações que devem ser tratadas como pré-requisito para o aproveitamento escolar e encarado como resultado importante da prática educativa para que a afetividade possa ser de fato uma ferramenta que possa auxiliar na aprendizagem.

Aliada às demais características da adolescência, pode configurar-se como um sintoma que reflete a busca de ajuda do adolescente para compreender situações e dificuldades que ele possa vivenciar (ANTUNES, 2010).

Weiss (1994) analisa o fracasso escolar de três perspectivas: da sociedade, da escola e do sujeito. A primeira, é a mais ampla, por englobar a cultura, as condições e as relações sociais, políticas e econômicas, as ideologias implícitas e explícitas desses aspectos com a educação escolar. A segunda perspectiva remete a análise da instituição escolar em diferentes níveis, como o da qualidade do ensino, o das metodologias, o das avaliações, o da desvalorização do magistério, o da formação de professores; esses são apenas alguns dos aspectos que formam o quadro educacional da nossa realidade. A terceira perspectiva diz respeito às condições individuais e internas dos direitos aprendizes, especificamente, a questão subjetiva, pois, se há dissociação no processo, algo está mal no seu pensar, na sua expressão, a sua ação/interação sobre e com o mundo.

Dentre os aspectos considerados por Weiss (1994), parece haver consenso de que a cognição e as emoções são componentes importantes para que o sujeito possa aprender. Sobre isso, Piaget (1958) propõe que sejam considerados os aspectos afetivos emocionais que estariam relacionados com um melhor ou pior rendimento do aluno.

Em um estudo realizado por Bartholomew et al. (2006), cujo objetivo foi analisar as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita de crianças entre 7 e 10 anos, verificou-se que a média de erros na escrita dos alunos com problemas emocionais foi maior quando comparada com a média de erros na escrita obtida por crianças com pouco ou nenhum problema emocional.

As dificuldades escolares de maneira geral trazem prejuízos a aprendizagem, visto que se apresentam na forma de deficiência intelectual, Transtorno de Déficit de atenção /Hiperatividade, ansiedade, discalculia, deficiência visual, autismo, entre outros, podendo apresentar-se ainda de forma associada, o que ocasiona prejuízos ainda maiores no decorrer do processo de aprendizagem da criança.

Os problemas que envolvem a ansiedade podem desenvolver em qualquer faixa etária, sendo associados a vários sintomas estressantes, como ameaças corporais, nervosismo, insônia e queixas somáticas. Nesse ponto, relata-se que algumas formas de ansiedade infantil podem estar relacionadas a transtornos ansiosos na vida adulta, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de diagnóstico, com o intuito de prevenção e tratamento para crianças e adolescentes.

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem neurológica, caracterizada pela dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit fonológico da linguagem. O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) é um problema que se apresenta por padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que prejudica no desenvolvimento educacional.

Partindo desse pressuposto, o papel da psicologia nas práticas educativas se torna de fundamental importância para o desenvolvimento das ações de ensino em todos os espaços escolares, para que busquem estratégias para vencer as dificuldades que possam vir interferir no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

A interação entre escola e família é essencial na vida da criança, pois possibilita um auxílio no desenvolvimento dela nos diversos contextos no qual está inserida. Para que ocorra um bom desenvolvimento no aprendizado da criança, é importante que desde o início da infância esses alunos tenham recebido ensinamentos necessários, que mais tarde terão influências para seu aprendizado, como autoestima, autoconhecimento, respeito e outros que interferem o desenvolvimento do aluno.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Como podemos perceber, o papel do professor quanto à Psicologia da Educação é fundamental. Com a base fornecida pela disciplina, conhecendo seus alunos e entendendo as particularidades de cada um, ele consegue estruturar as condições necessárias para apropriação do conhecimento em cada caso.

A base da Psicologia da Educação contribuiu diretamente para a criação do sistema educacional moderno que conhecemos hoje. Quando aplicada no âmbito escolar, ela ajuda tanto os professores quanto os alunos dos mais diversos modos. Nesse sentido, a importância da disciplina para o processo de ensino se dá por diversas razões.

Conhecer o aluno é algo fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que ele é o fator-chave desse processo. É aí que entra a Psicologia da Educação, que ajuda na compreensão geral do educando ao levantar questionamentos como: em qual estágio ele se encontra em seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social, quais são os seus interesses, quais são as suas habilidades adquiridas ou inatas, entre outros.

RESOLVER CONFLITOS EM SALA DE AULA

O professor precisa ter em mente que, por reunir pessoas dos mais diferentes contextos e com as mais diversas opiniões, a sala de aula é um lugar onde podem surgir inúmeros problemas e conflitos — como bullying, tensões éticas, brigas, pressão dos colegas, entre outros.

A Psicologia da Educação fornece ao educador ferramentas para auxiliar os alunos a lidarem melhor com essas e outras situações, instruindo-os com o que for necessário para superar o problema. Isso ocorre porque são estudadas na disciplina as características dos potenciais problemas em sala de aula, o comportamento dos alunos e os ajustes necessários para reverter a situação.

Interferências negativas quanto à saúde mental do aluno podem ser responsáveis pela falta de eficácia no processo de aprendizagem. Nesse sentido, é papel da Psicologia Educacional fazer com que o professor esteja apto

a reconhecer o que está acontecendo, ou seja, quais componentes podem contribuir para determinado estado mental. Fornecendo essa visão ao educador, ele não só conseguirá sugerir o procedimento mais adequado para cada caso, como também estará preparado para lidar com a situação de maneira mais eficaz.

Vale salientar que, desde 1850, com a criação do Colégio Pedro II, a Psicologia passou a figurar como conteúdo de formação dos jovens. Em 1890 ela começa a compor o currículo das Escolas Normais, das escolas de formação de professor de Nível Médio, espaço de formação em que se mantém até hoje. No Ensino Médio Regular, ela foi conteúdo obrigatório a partir da Reforma Capanema de 1942. Em 1961, tornou-se Conteúdo optativo, mantendo-se assim presente como possibilidade de formação da juventude.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, conhecida como a LDB da Ditadura, a Psicologia é retirada das diretrizes de formação da juventude, assim como a Filosofia e a Sociologia. O campo das Ciências Humanas fica reduzido à História e Geografia e a um conjunto disciplinar conhecido como Organização Social e Política do Brasil.

Penso que os professores de Psicologia no ensino médio e todas as demais instâncias educacionais enfrentam alguns desafios que exigirão novas alternativas para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com seus alunos.

Não é de hoje que essa junção entre Psicologia e Educação vem sendo trabalhada. Desde seu surgimento tem tido grande evolução, elas duas juntas têm servido de grande ajuda, tanto para os professores como para os alunos. Os estudos, as descobertas e as teorias usadas durante todos esses anos já têm um grande progresso graças a união delas. Depois de séculos de teorias e ideias propostas, passando pelas barreiras dos rígidos formatos de ensino que eram aplicados no passado, chegamos ao cenário educacional que temos hoje.

Um cenário de aprendizagem minuciosa, pois ao usar a psicóloga na educação ganha-se uma vantagem, pois assim sabemos lidar com os pensamentos de cada etapa e evolução de pensamento do ser humano desde recém-nascido até a sua velhice, e isso é extremamente necessário para a obtenção de uma educação mais apurada. Hoje, os educadores, além de se preocuparem com a absorção de conteúdo dos alunos, também exercem um importante papel no estímulo da afetividade e das reações emocionais

construtivas. A criatividade, a curiosidade e a agitação natural dos educados passaram a ser compreendidas como parte da manifestação esperada do desenvolvimento infantil e tudo isso se deu através da psicologia.

Saber identificar os diferentes estágios do desenvolvimento humano com base nos princípios da psicologia na educação é fundamental. Dessa forma o professor vai entender quais são os métodos mais adequados para cada desenvolvimento e vai saber se aquela criança está se desenvolvendo bem ou se está atrasado de acordo com o estágio que o aluno se encontra.

Por meio da psicologia da educação existem algumas abordagens e técnicas que servem de ajuda para o processo de aprendizagem. Recursos como brinquedos, dinâmica, jogos voltados para a educação facilitam muito a aprendizagem, isso porque eles são capazes de fazer com que os alunos aprendam de uma maneira divertida, saudável e eficaz.

Em âmbitos educacionais, essa necessidade existe em diversos níveis: a criança precisa de amparo para aprender a lidar com suas diferentes experiências internas e externas; o professor enfrenta seus conflitos intrapessoais no dia a dia, além de ter que aguentar o excesso de demanda no trabalho; os demais profissionais que atuam na dinâmica escolar também precisam ser orientados quanto às suas interações com os alunos; a família e a comunidade são peças essenciais para o desenvolvimento global das crianças e jovens e devem participar de ações de conscientização.

Por isso continuo a enfatizar que há uma grande necessidade da psicologia na educação, pois pessoas com esse tipo de especialização saberão lidar com cada tipo de situação citada acima. Saber sobre o aluno é algo fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. É aí que a psicóloga da educação entra, ela ajuda na compreensão do educando. Há também aqueles problemas pessoais do educando que muitas vezes deixam. Mas que a psicologia na educação entende que sejam fatores principais que interferem muito no processo educacional. Assim, essa ciência busca entender como o aluno se comporta em grupo, como está a sua saúde mental e quais são os seus desejos.

Tendo em mãos essas informações, é possível redirecionar orientações adequadas para cada tipo de aluno. A saúde mental é um dos fatos que interferem no processo de aprendizagem do aluno, e nesse sentido a psicologia

na educação tem uma grande eficácia, pois é papel da psicologia da educação fazer com que o professor esteja apto a reconhecer o que está acontecendo, ou seja, quais componentes podem contribuir para determinado estado mental. Ao fornecer essa visão ao educador, ele não só conseguirá sugerir o procedimento mais adequado para cada caso, como também estará preparado para lidar com a situação de maneira mais eficaz.

A sala de aula é um lugar onde pode-se ter inúmeros conflitos, como pensamentos diferentes, opiniões que não batem, bullying, brigas, pressão dos colegas. E o professor precisa ter em mente que para reunir pessoas dos mais diferentes contextos tem que ter a mente aberta e tranquila que possa conseguir lidar com qualquer tipo de conflito. E para isso a psicologia na educação consegue fornecer ao educador ferramentas para auxiliar os alunos a lidarem melhor com esses conflitos, instruindo-os com o que for para superar os problemas. São estudadas na disciplina as características dos potenciais problemas em sala de aula, o comportamento dos alunos e os ajustes necessários para reverter a situação. A psicologia na educação é fundamental para o professor desenvolver seu papel na educação.

São diversas as contribuições que a psicologia na educação proporciona à instituição escolar. Com isso, seria de grande ajuda ter alguns psicólogos para dar suporte a escola, dessa forma, teria menos casos de problemas nas escolas.

O psicólogo educacional tem a capacidade de estudar e intervir no comportamento humano em relação ao contexto educacional, ele não só trabalha em ajudar o aluno, mas também dá suporte ao professor e respectivos funcionários da educação. Desse modo, as competências do psicólogo vão ao encontro da prevenção, especialmente na melhoria da adaptação dos indivíduos e na promoção do bem-estar e da excelência acadêmica.

São diversas as atribuições que esse profissional proporciona, como: intervir nas necessidades educacionais dos alunos, aconselhar profissional e vocacionalmente, funções preventivas, trabalhar na melhoria das ações educacionais, formação e aconselhamento familiar.

A psicologia na educação proporciona grandes melhorias nas instituições escolares. Ela ajuda a incentivar programas de prevenção e através dela que será trabalhado um modo de evitar drogas, bullying, brigas e demais ações que visam o convívio saudável entre os alunos, seus professores e as famílias.

Promove o bem-estar e ajustamento dos estudantes. Existem muitos alunos que têm grande dificuldade de se adaptar às escolas, e os psicólogos têm o papel de descobrir o que está causando essas dificuldades e promover o bem-estar e o ajustamento do aluno; estimula as habilidades socioemocionais, fazendo com que os alunos aprendam a administrar momentos de pressão, perdas e fracasso e reconhecer suas forças e fraquezas e saber lidar com situações de estresse e ansiedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs, como objetivo geral, a tratar sobre um assunto que hoje em dia, em nosso meio acadêmico, tem sido muito questionado pelo fato de não ser algo tão comum. Assim, é necessário este assunto e a psicologia da Educação, existindo uma grande necessidade dessa pesquisa, pois a psicologia ajuda a lidar com pensamentos humanos através de cada etapa da educação. Porém, tem sido usado essa prática nas escolas e isso acaba prejudicando o desenvolvimento dos alunos, pois sabendo de cada dificuldade psicológica que o aluno tem, acaba facilitando para o professor lidar e desenvolver métodos para os ajudar.

Sabemos que todos tem um desenvolvimento psicológico, em cada etapa da vida se desenvolve algo, e em relação a isso é possível através da psicologia saber em que etapa cada um está. Com isso, os educadores têm apenas a ganhar se a psicologia e a educação andarem juntas, mas para isso acontecer há um longo caminho a ser percorrido, pois não há recursos e nem disposição governamental para a educação ter essa aliança com a psicologia e enfim obter resultados melhores na educação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (ABEP). **Carta Aberta de 21 de agosto de 2006**. Brasília: ABEP, 2006
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (ABEP). **Carta de Salvador, 11 de maio de 2011**. Brasília: ABEP, 2011

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos Teóricos e Desafios da Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BATTISTELLI, Juliana. **Psicologia da educação**: ensino e aprendizado são tarefas da mente. ensino e aprendizado são tarefas da mente. 2018. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/psicologia-da-educacao-ensino-e-aprendizado/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 53.464 de 21 de janeiro de 1964**. Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Disponível em: http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/decreto_n_53.464-64.pdf>. Acessos em: out. 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.684**. Altera o dispositivo da **Lei n. 9.394**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei n. 5.692**. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Lei n. 7.044**. Altera o dispositivo da Lei n. 5.692/71, referente à profissionalização do ensino de Segundo Grau. Brasília: MEC, 1982.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/lei_n_4.119-62.pdf>. Acessos em: out. 2012

BRASIL.. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 38/2006**: altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, n.155, seção 1, p. 9, 14 ago./2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 338/2009**: altera o artigo 13 da Resolução CNE/CES. 08/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 13, 7 fev./2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 08/04**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 05/11**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de março de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

CHIECO, N. W.; CORDÃO, F. **Educação Profissional na LDB**. Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 65, p. 158-164, jan./mar., 1995.

CIRINO, S. D.; KNUPP, D. F. D.; LEMOS, L. S.; DOMINGUES, S. **As Novas Diretrizes Curriculares**: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. Temas em Psicologia – Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, v. 15, n.1, número especial: Formação do Professor de Psicologia, p. 23-32, 2007.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 105-111, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572014000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFwV6k4ThTqNSNpp6NYmPft/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

UNYLEYA, Faculdade. **Psicologia da educação**: saiba por que essa disciplina é tão importante. 2020. Disponível em: <https://blog.unyleya.edu.br/guia-de-carreiras/psicologia-da-educacao-a-importancia-da-disciplina-para-quem-quer-ser-professor/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudiorrany Silva Sousa
Daiane Dias Batista
Domingas Soares Da Fonseca
Mariza Cristina Silva Andrade
Valdirene Marinho Da Silva Evangelista
Claudia dos Santos
Alderise Pereira da Silva Quixabeira
Marinadeli Garcia da Silva Rodrigues
Giselle Carmo Maia
Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

O presente estudo será abordar aspectos relacionados à dificuldade de aprendizagem, que é um fator presente em sala de aula, principalmente em anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual o estudante está na fase de descobertas do aprender e o professor de ensinar, ambos assumindo a responsabilidade de desempenhar suas funções com determinação e êxito. Por esta razão, visa apresentar por parte do aluno que a dificuldade de aprendizagem em algumas situações está relacionada com a ausência de autoestima, e ao despreparo do professor em lidar com uma situação tão inusitada em sala de aula, pois este fenômeno da dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único problema, mas a um amplo conjunto de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico.

Entretanto, o que será discutido neste artigo será a questão da autoestima do aluno, como ela pode prejudicar a aprendizagem dele, pois ambas caminham na mesma via do ensino, podendo esta ajudar ou prejudicar o seu desenvolvimento escolar. Em algumas situações, muitas crianças do ensino fundamental com dificuldade de aprendizagem apresentam comportamentos inadequados, os quais prejudicam e complicam seu aprendizado escolar. Neste contexto, o mais predominante é a hiperatividade, uma inquietação que afeta de 17 a 20% das crianças, segundo estudos de psicopedagogos.

A dificuldade de aprendizagem é uma realidade que vem fazendo parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, mas ainda tem pouco destaque no cenário das prioridades das políticas públicas e

educacionais, uma vez que os profissionais ainda não estão aptos para identificar quando uma criança realmente apresenta uma dificuldade no aprendizado, pois os programas são escassos para orientá-los neste seguimento ainda rodeado de preconceitos.

Um dos indicadores da dificuldade de aprendizagem em sala de aula é o baixo rendimento escolar e o abandono escolar, a discrepância entre a capacidade ou habilidade mental e o baixo desempenho refletem resultados escolares insatisfatórios tanto para o aluno como para a escola, identificando o mesmo como portador de alguma DA.

CONCEITO E SURGIMENTO DA EXPRESSÃO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem pode ser compreendido por meio de diversas perspectivas, mas independente da prioridade que dão a determinados fatores, um fator comum, presente nas teorias da aprendizagem, diz respeito a correlação entre as representações e condições internas do sujeito, ou seja, o aluno juntamente com as situações externas a ele. Considerando a ação do sujeito sobre o meio e a maneira como cada pessoa organiza, aprende e interioriza as informações de uma dada realidade, a aprendizagem resulta em uma transformação que tem por base as experiências do sujeito no mundo a partir das interações por ele estabelecidas.

A aprendizagem ocorre por meio da mediação entre o aluno (sujeito) e o conhecimento (objeto), essa mediação é efetuada pelo professor, que domina os conteúdos científicos a serem transmitidos. A simples relação entre o sujeito e o objeto não garante aprendizagem, este processo necessita de intervenção do professor, ou seja, não se dá espontaneamente, é resultado da interação do sujeito com outros sujeitos. Dessa forma o aluno abstrai o significado social dos objetos, significado este constituído com elementos construídos coletiva e socialmente pelos homens historicamente situados.

Segundo Oliveira (2014, p. 5), na sociedade que vivemos hoje, o ato de ler e escrever tornou-se algo fundamental para o crescimento e desenvolvimento do ser humano. Quando a criança entra em uma escola, o propósito maior da aprendizagem em torno da criança é na leitura e na escrita. Apesar de que nem

sempre esses propósitos são alcançados da maneira pelo qual o educador e os pais almejam, em razão do fato de muitas vezes as crianças demonstrarem dificuldade na aprendizagem, não conseguindo assimilar as habilidades que requer a leitura e a escrita.

O termo “dificuldade de aprendizagem” surgiu por volta da década de 60, com uma definição de Kirk para descrever uma série de incapacidades implicadas na linguagem e no rendimento acadêmico. Com seu surgimento, manifestou-se a convicção de educadores, especialistas e pais, de que algumas crianças possuíam problemas de aprendizagem, e não havia, porém, consenso na literatura quanto a sua conceituação, etiologia, domínio e ao tipo de intervenção apropriada.

O fator inserido à dificuldade de aprendizagem está ligado a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente elas devem ser atribuídas a uma única causa, pois muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os fatores psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo grau, por seus ambientes domésticos e escolares, sendo enquadrada, a depender do grau de severidade como: moderadas, graves, profundas e múltiplas.

Smith e Strick (2001) afirmam que as dificuldades são às vezes tão sutis que normalmente as crianças não demonstram apresentar problemas algumas séries iniciais do ensino Fundamental I. Entretanto, a falta de experiência dos professores aliado ao medo dos pais em enfrentarem a situação de terem um filho com limitações de aprendizagem, dificulta a detecção do problema. Como evidenciam Smith e Strinck (2001, p.15):

Muitas crianças com dificuldade de aprendizagem também lutam com comportamentos que complicam suas dificuldades na escola. A mais saliente dessas é a hiperatividade, uma inquietação extrema que afeta 15 a 20% das crianças com dificuldades de aprendizagem. Alguns outros comportamentos problemáticos em gerais observados em pessoas jovens com dificuldade de aprendizagem são os seguintes: fraco alcance, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e falta de controle dos impulsos.

As dificuldades que envolvem o déficit de aprendizagem abrangem desde

fatores comportamentais até neurológicos, e quando estes não são compreendidos por pais e professores, a criança sofre danos às vezes irreparáveis, pois a maioria associa a falta de interesse pelos estudos à preguiça, ou ainda defeito de personalidade, prejudicando sistematicamente o processo de descoberta do real problema que aflige crianças e adolescentes. Porém, mesmo enfrentando todos os obstáculos, algumas crianças apresentam-se felizes e bem ajustadas, outras manifestam sinais de frustração e depressão. Todas estas oscilações emocionais são provenientes do processo de adaptação do aprender de forma apropriada ao grau de dificuldade. De acordo com o posicionamento de Paín (1992, p. 23):

a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior seja a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la. Mas, salvo quando se trata de aprendizagens práticas e instrumentais, é difícil que se dê na aprendizagem humana uma necessidade primária. Há motivações primárias e secundárias, essas motivações são ligadas à satisfação proveniente do próprio exercício do prazer, proporcionado pelo equilíbrio em si.

Detectar as causas de aprendizagem que envolvem várias causas que podem conduzir a procedimentos positivos e negativos, a depender do grau de limitação da criança, é do interesse dos pais, escola e professores na tarefa de melhorar a qualidade de vida dos portadores desta problemática.

TIPOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS

Na vida escolar, o aprendizado começa na Educação Infantil, quando os pequenos são introduzidos aos seis eixos temáticos de ensino: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática e natureza e sociedade. Durante esse período, um dos detalhes que não deve passar despercebido é a maneira como a criança aprende, que diversifica quanto à recepção dela ao conteúdo ensinado em sala de aula, em razão de algumas crianças aprenderem de forma mais rápida, e por outro lado, vemos crianças que demoram um pouco mais para compreenderem as ideias.

Essa dificuldade para lidar com o que é ensinado no ambiente escolar pode ser causada por alguns fatores, como a falta de didática do professor em transmitir o conteúdo, ruídos que atrapalham a concentração, problemas

socioeconômicos e familiares. Contudo, podem estar ocorrendo também distúrbios de aprendizagem que são diagnosticados por uma equipe multidisciplinar que envolve pediatras, psicólogos, professores e outros profissionais.

Todavia a expressão “dificuldade de aprendizagem” agrupa todos os problemas de aprendizagem, que são inerentes à criança ou relacionados a fatores externos, como por exemplo, uma metodologia de ensino desadequada. Porém, são descritas aqui apenas as que possuem definições exclusivas, causas próprias e características muito particulares. São consideradas “dificuldades de aprendizagem específicas”, são elas: a Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Discalculia.

DISLEXIA

Considerada uma das mais conhecidas entre as dificuldades de aprendizagem, trata-se de um distúrbio de aprendizagem que impede a capacidade do aluno de ler e compreender um texto. A palavra “dislexia” vem do grego e significa “dificuldade com as palavras”; dificuldade ($\Delta\upsilon\sigma$ - dis) e palavra ($\lambda\epsilon\chi\iota\alpha$ - lexia).

A dislexia é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a linguagem escrita, sendo uma condição permanente e frequentemente hereditária. Dela resultam persistentes problemas relacionados à leitura, soletração (escrita com erros de omissão ou substituições de vogais ou consoantes) e escrita; que associam geralmente a dificuldades de concentração, memória de curto prazo, sequenciação do alfabeto, dias da semana e meses. De acordo com o posicionamento de Pinheiro e Cabral (2017, p. 15):

o comprometimento neurobiológico que causa a dislexia permanece, mesmo nos disléxicos que recebem ensino especializado da leitura e da escrita e que com muito esforço conseguem ler e escrever satisfatoriamente. É muito importante descartar os possíveis impactos de fatores psicológicos e físicos ao explicar as dificuldades em leitura, em soletração e em escrita. Os professores podem sugerir aos pais que busquem averiguar se seus filhos apresentam alterações orgânicas, como problemas de visão ou perda auditiva por otites (infecção na orelha média) recorrentes, ou outras deficiências físicas que prejudiquem a aprendizagem.

De causa neurobiológica, a dislexia afeta, portanto, a aprendizagem e

utilização instrumental da leitura, resultando de problemas ao nível da consciência fonológica, independentemente do quociente de inteligência (QI) dos indivíduos. Contrário ao que alguns julgam, a dislexia não está associada a um baixo nível intelectual, pelo contrário, um disléxico pode revelar padrões acima da média para a sua faixa etária em outras áreas que não seja a leitura.

Estima-se que entre 10% e 15% da população mundial sofria com dislexia. Entre três e quatro estudantes em uma classe de 30. No Brasil, dados da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) indicam que, em média, 40% dos casos diagnosticados na faixa mais crítica, entre 10 a 12 anos, são de grau severo, 40% são de grau moderado e 20% são de grau leve.

Crianças com dislexia possuem problemas fundamentais ao relacionar a linguagem escrita com a linguagem falada, essa dificuldade ocorre em diferentes graus, sendo que, enquanto uma criança pode ter dislexia leve, outra poderá apresentar um comprometimento mais severo. Dessa forma, podemos pensar na dislexia como um espectro com diferentes graus de comprometimento da leitura, que dependem de fatores peculiares da criança e de fatores culturais.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância. Um distúrbio que afeta cerca de 3% a 5% das crianças e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. Caracterizado por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade, fator determinado para uma série de problemas, como autoestima baixa, problemas em relacionamentos, dificuldades no ambiente da escola e dificuldade com aprendizado.

Apesar de não ser um transtorno novo, visto que já foi descrito por volta do ano de 1980, percebe-se o crescente número de casos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas a sociedade ainda apresenta muitas dúvidas sobre o TDAH. Os sintomas costumam ser mais evidentes na fase escolar, devido as crianças serem estimuladas à interação e à utilização do raciocínio para resolução de problemas. Sobre essa questão Smith e Strick (2007, p. 34) diz:

muitos casos de TDAH não são percebidos até o início da escola – em cujo ponto os problemas parecem multiplicar-se em uma base diária.

Os professores queixam-se de que a criança interrompe, não se senta quieta, não presta atenção, não termina seus trabalhos ou não escuta. Incapaz de planejar ou de aderir a um curso de ação, a criança logo começa a decair em seu desempenho escolar. Talvez ainda mais doloroso, a criança é deixada para trás também socialmente. As crianças com o transtorno têm dificuldade para aprender regras de jogos e são impacientes quanto ao revezamento.

De acordo com Smith e Strick (2007, p. 41), a maioria das crianças com TDAH não precisam de educação especial, somente se os seus problemas forem bastante sérios. As crianças conseguem se desenvolver bem em salas de aula normais, com apoio de professores atenciosos, com boas técnicas de manejo em sala de aula e ocasionalmente medicamentos. No entanto, cerca de um terço dessas crianças apresentam dificuldade de aprendizagem adicionais, devido o transtorno tornar mais difícil a remediação das deficiências, as crianças em geral necessitam realmente de uma intervenção de educação especial.

Pesquisas indicam que crianças com o TDAH normalmente precisam de tempo e de orientações extras para dominarem as informações, uma vez que tenham aprendido algo, os estudantes com o transtorno recordam e usam a informação tão bem quanto qualquer outra pessoa. Serviços especiais para crianças com TDAH, portanto, geralmente envolvem lições de reforço ensinadas na sala de aula e prática de novas habilidades. Esses estudantes podem aprender a monitorar sua própria atenção e a voltar por si mesmos à tarefa quando suas mentes começam a vagar.

DISCALCULIA

A discalculia trata-se de uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular os números. Indicadores estatísticos dizem-nos que a maioria dos alunos revela problemas na aprendizagem desta disciplina. Muitos deles não compreendem os enunciados dos problemas, outros demoram muito tempo a perceber se precisam de somar, dividir ou multiplicar e alguns não conseguem concluir uma operação aparentemente simples.

Conforme o Instituto ABCD (2021), a discalculia é o transtorno com prejuízo no domínio da matemática, considerado um transtorno específico de

aprendizagem, pois as dificuldades observadas não podem ser justificadas por outras alterações neurológicas, sensoriais, motoras ou cognitivas.

Alguns sintomas que podem estar presentes na discalculia:

- Dificuldade para estimar quantidades;
- Dificuldade para contar de trás para a frente;
- Dificuldade para entender o valor posicional de algarismos;
- Ansiedade relacionada à matemática e qualquer outra atividade que envolva números;
- Lentidão para fazer cálculos;
- Dificuldade para aprender ler as horas;
- Senso numérico fraco.

Viana e Oliveira (2017) ressaltam que esse transtorno pode ser notado, muitas vezes, na educação infantil, quando uma criança, por exemplo, não consegue distinguir qual o número que vem antes ou depois de um numeral. A descoberta do transtorno também é feita quando algumas funções como pensamento abstrato, quantificação e raciocínio estão em jogo.

É importante destacar que a criança pode apresentar essa dificuldade de aprendizagem e poderá desenvolver todas as habilidades cognitivas necessárias nas outras disciplinas escolares. O professor precisa estar atento à trajetória de aprendizagem do aluno, principalmente quando ele apresentar dificuldades em operações matemáticas, não reconhecer símbolos numéricos e nem os sinais das operações.

CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nos últimos anos a importância relativa de tais causas tornou-se uma questão de crescentes pesquisas e debates. Em alguns dos estudos mais recentes, os investigadores têm usado técnicas sofisticadas de imagens para observar cérebros vivos em funcionamento. Esse estudo tem comparado estrutura e níveis de atividades nos cérebros de indivíduos normais e de indivíduos com problemas de aprendizagem durante o processo de leitura, audição e fala.

Também são consideradas dificuldades de aprendizagem as perturbações que atentam contra a normalidade deste processo, quaisquer que

sejam os níveis cognitivos do sujeito. Desta maneira, é enquadrada no nível de portador de algum problema de aprendizagem a criança que apresentar dificuldade devido ao seu baixo nível intelectual. Isto significa dizer que os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar suas possibilidades.

De acordo com Martin e Marchesi (1996), a dificuldade de aprendizagem é a resultante dos múltiplos fatores que atingem a população humana e se apresenta de forma heterogênea. Assim sendo, dentro da categoria de dificuldade de aprendizagem podem ser encontrados, mais detalhadamente, alunos com: problemas situacionais de aprendizagem (apresentando comprometimento em algumas circunstâncias e não em outras), problemas de comportamento, problemas emocionais, problemas de comunicação (distúrbio da fala e da linguagem), problemas físicos, de visão, de audição, e por fim, problemas múltiplos (presença simultânea de mais de um dos problemas anteriormente mencionados). Como relatam Martin e Marchesi (1996, p. 41):

as dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas à dificuldade dos alunos para colocar em prática, rotinas de planejamento e controle dos processos cognitivos, envolvidos na realização de uma dada tarefa. Essas dificuldades são consideradas como níveis de menor realização, decorrentes do uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação; e não proveniente de deficiências de capacidade ou inteligência.

O desenvolvimento individual das crianças também é influenciado por sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade. Os fatores biológicos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem podem ser divididos em quatro categorias gerais: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrio neuroquímico e hereditariedade.

As dificuldades de aprendizagem de algumas crianças realmente surgem a partir de lesões no cérebro. Entre os tipos de lesões associadas a dificuldades de aprendizagem estão traumas cranianos, hemorragias cerebrais e tumores, febre alta e doenças como encefalite e meningite. A desnutrição e a exposição à substâncias químicas tóxicas (como chumbo e pesticida) também causam danos cerebrais às crianças que recebem tratamentos com radiação e quimioterapia, causando o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem. Também podem ocorrer lesões cerebrais antes do parto, quando certas doenças

ocorrem durante a gravidez, como diabetes, doença renal e sarampo. A exposição pré-natal a drogas (álcool, nicotina) também está relacionada a uma variedade de dificuldades de aprendizagem, como atrasos cognitivos, déficit de atenção, hiperatividade e problemas de memória.

Outro ponto que chama a atenção em relação à dificuldade de aprendizagem que compromete o desenvolvimento acadêmico da criança é em relação à linguagem, onde o problema se manifesta com a palavra falada e interfere na leitura ou na escrita; a apresentação desta deficiência acontece no processamento da linguagem, pois a aprendizagem da fala, a formulação de sentenças, mesmo curtas, vocabulário simples e uma gramática básica, tornam-se mais difícil do que para as outras crianças na mesma faixa etária.

Outro fator que prejudica também a aprendizagem da criança é a deficiência motora, ou seja, a criança não consegue controlar plenamente grupos de pequenos músculos em suas mãos, não tendo um impacto negativo sobre a capacidade intelectual, mas interferindo no desempenho escolar, porque causa uma dificuldade na comunicação através da escrita, ou seja, a criança não consegue escrever bem, as letras são mal formadas e as frases escapam das linhas, sendo necessária uma intensa concentração para que estas crianças produzam um trabalho aceitável e legível. Nesse sentido, Medeiros e Dias (2001, p. 54):

A falta de controle motor pode ser provocada pelas falhas primárias na integração dos órgãos sensoriais, manifestando-se por agnosia ou dispraxia, ou então aos distúrbios de controle motor. Os exemplos específicos de movimentos desajeitados incluem a falta de destreza manual e de equilíbrio. A criança pode dar a impressão de hipotonia, de fraqueza muscular ou falta de energia física.

A situação é complexa no sentido da avaliação dos problemas causados por esta dificuldade, pois toda a atividade, independente da disciplina, que necessite da escrita da criança, faz com que se torne penoso o desempenho de qualquer atividade em sala de aula, pois o problema é gerado em torno da escrita, mediante a falta de coordenação motora.

A dislexia é uma condição neurológica, o cérebro da criança com dislexia não funciona da mesma forma que o cérebro daqueles que não tem dislexia.

Pesquisas

feitas com centenas de famílias mostram que algumas formas de dislexia são

herdadas. Na mesma família, se um dos membros tem dislexia, há uma probabilidade de 50% de que um dos seus parentes próximos também seja disléxico. A dislexia ocorre em diferentes graus de comprometimento da leitura, podendo variar de leve, mediano a severo. Pode ser acompanhado de déficits em diferentes funções cognitivas, pois varia de pessoa a pessoa, não sendo resultante de uma causa única.

Quanto a essa causa, podem ser atribuídos fatores genéticos que podem afetar tanto o desenvolvimento do cérebro, como levar a alterações nos nervos magno celulares visuais e auditivos. Uma baixa resistência imunológica do feto também tem sido apontada como causa da dislexia, assim como os fatores ambientais e

deficiências nutricionais. No disléxico, a idade de leitura pode ser até de dois anos inferior à idade cronológica, explica Muszkat, neurologista infantil da Universidade Federal de São Paulo. A dislexia é um déficit que causa dificuldade para ler, letras ruins, erros ortográficos ao escrever, omissão e troca de letras como “b” por “p” e “m” por “n”, ou “s” por “z”, por terem grafias parecidas e sons semelhantes.

As principais causas da discalculia são: Déficit cognitivo na representação numérica, isso é uma disfunção neural que impossibilita a correta representação mental dos números. Faz a decodificação numérica ser mais difícil e afeta a compreensão do significado de tarefas ou problemas de matemática. A discalculia ocorre devido a uma condição cognitiva, indicando que tem um componente genético normalmente dos progenitores da criança que também tem dificuldade para aprender matemática.

Existem várias investigações na área da neuro-imagiologia, esta técnica segue uma imagem ao vivo da atividade cerebral e do sistema nervoso central. Graças a essas representações, pode-se identificar que o déficit nas conexões neurais associados à discalculia é encontrado especialmente na área cerebral responsável pelo processamento numérico.

Os sintomas da discalculia envolvem a dificuldade em organizar, classificar e realizar operações com números. Existem alguns tipos de discalculia como:

Léxica: dificuldade na leitura e compreensão de símbolos matemáticos e números;

Gráfica: dificuldade para escrever símbolos matemáticos;

Verbal: dificuldades em compreender os conceitos matemáticos, números, termos e símbolos;

Operacional: dificuldades para operações matemáticas escritas e verbais, além dos cálculos numéricos;

Ideognóstica: dificuldades na relação de operações mentais;

Practognóstica: dificuldades em traduzir conceito matemático abstrato para um real, dificuldade na enumeração e comparação de objetos.

As causas do TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade, são variadas e parecem resultar de uma combinação entre fatores biológicos, ambientais, sociais e genéticos. De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, estudos já relacionaram o TDAH com causas hereditárias, substâncias ingeridas na gravidez, sofrimento fetal, exposição ao chumbo entre outros.

Crianças com TDAH tem quatro vezes mais chances de ter um parente também diagnosticado com a doença. Fatores que podem estar envolvidos no desenvolvimento do TDAH incluem: Genética, Meio ambiente e Desenvolvimento. O TDAH geralmente se manifesta na infância e costuma acompanhar o indivíduo até a vida adulta, ocasionando uma série de problemas, como autoestima baixa, dificuldade na escola e no ambiente de trabalho.

Os sintomas mais comuns são: Comportamento agressivo, hiperatividade, impulsividade e irritação; dificuldade de concentração, esquecimento constante e falta de atenção; ansiedade, raiva e excitação; sintomas de depressão e dificuldades de aprendizagem acentuada.

O conhecimento acerca dos problemas envolvendo as dificuldades de aprendizagem é fundamental para o professor observar e conseguir identificar o problema peculiar de cada criança, o qual é manifestado de formas diferentes, sendo este também um condutor para a evasão escolar.

Outro ponto fundamental neste processo de descoberta e acompanhamento é o papel da escola, que engloba diversos profissionais, especificamente professores e psicopedagogos que diariamente podem observar mudanças constantes no comportamento do aluno. Por esta razão, é extremamente importante uma investigação subsidiária dos pais e escola nos quesitos: atrasos no desenvolvimento; perda do interesse pelas atividades escolares, ou seja, pela aprendizagem; baixo desempenho inesperado e

comportamento ou problemas emocionais persistentes e declínio na confiança na autoestima.

Permeando os vários fatores da dificuldade de aprendizagem, um dos mais comuns são as crianças hiperativas, que em geral, sentem-se rejeitadas pelos pais e professores que frequentemente perdem a paciência. Eles, então, começam a apresentar fatores característicos da hiperatividade, como: torcimento nas mãos e pés, inquietação constante na sala de aula, remexendo-se na cadeira, com frequência correm, sobem em objetos em situações impróprias, tem dificuldade em brincar em silêncio e frequentemente estão “a mil” ou agem como se “impulsionados por um motor”, falam excessivamente, tem dificuldade em esperar sua vez e interrompem ou intrometem-se nos assuntos de outros.

O problema da hiperatividade está relacionado desde a fase de bebê e acompanha a criança no seu desenvolvimento, tendo impactos negativos, pois os adultos se afastam devido ao grau de dificuldade em lidar com a situação, onde a criança torna-se teimosa e não responde aos meios comuns de disciplina, prejudicando assim seu desenvolvimento intelectual, pois não consegue se concentrar e nem acompanhar o ritmo normal da turma, sendo excluído das atividades e prejudicando ainda mais seu processo de aprendizagem.

Estes sinais de alerta são responsáveis pela detecção cedo do problema da dificuldade de aprendizagem, evitando assim que a criança no futuro desenvolva um sentimento de inferioridade diante do mundo, pois ao obter um tratamento adequado o progresso nos estudos ocorre sem danos irreversíveis, proporcionando uma sensação de equilíbrio e bem-estar na criança que consegue conviver tranquilamente com os colegas sem o estigma da diferença, tão preconizado socialmente.

INTERVENÇÕES, MÉTODOS PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Na etapa inicial da vida escolar das crianças elas buscam por desenvolvimento pessoal e intelectual, além do desenvolvimento das relações consigo mesma e com os outros para crescimento no ambiente escolar e

inclusão na sociedade. A aprendizagem é fator primordial na vida das crianças, o que faz com que elas adquiram crescimento pessoal e intelectual, autonomia e independência. Porém, muitas vezes, a criança não se apropria do conhecimento, encontra dificuldade para assimilar os conteúdos e assim sua aprendizagem fica comprometida.

Percebe-se cada vez mais presente e de forma crescente o número de alunos com dificuldades de aprendizagem. Geralmente, a frequência maior dessas dificuldades está associada na aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Diante de tal situação, encontramos professores despreparados e sem os conhecimentos necessários para que modifiquem o processo educacional, à medida que o docente ensine o conteúdo na forma que o aluno com dificuldades compreenda, dentro das suas limitações, além do “diagnostico” de forma errônea e preconceituosa.

Conforme Nicole Abreu (2020), após tomada de resultados de avaliações em crianças com dificuldade de aprendizagem é que a intervenção pedagógica se torna mais eficaz. Para que o acompanhamento próximo das dificuldades dos alunos seja possível, é interessante que haja avaliações de forma contínua. Os resultados das avaliações precisam ser analisados para que a intervenção pedagógica consiga agir de forma mais específica nas dificuldades encontradas e assim serem assertivas. Após a análise dos resultados, os educadores devem buscar novas formas de conduzir suas aulas e apresentar o conteúdo aos alunos.

INTERVENÇÃO - DISLEXIA

Ensinar alunos com dislexia a ler e processar informações com mais eficiência é possível. Não existe um tratamento padrão adequado a todas as crianças com dislexia, fazer uma intervenção individualizada deve ser a preocupação principal dos docentes.

Crianças com dislexia revelam um ritmo de trabalho mais lento quando comparado com o restante da turma e, muitas vezes, divergente. Por isso, não é de se espantar que, em um dia, consiga ler três frases, mas no dia seguinte apresente graves dificuldades na leitura de uma palavra. É preciso esperar pelo

progresso no seu devido tempo, além de motivá-la e reforçá-la quando obter resultados positivos.

Nesse sentido, Coelho (2018) nos lembra que a leitura exige das crianças um esforço enorme, e se ela não faz melhor, é porque não consegue, e não porque não quer ou porque é preguiçosa. Ao errar, deve ser corrigida imediatamente e deve ser explicado o motivo do erro e como evitar para repeti-lo. Não se pode obrigar a criança a ler em voz alta na frente dos colegas, incentive-a caso ela demonstre vontade, tarefa esta que pode ser bastante difícil e com repercussões rigorosas para seu futuro desenvolvimento.

Sobre o ambiente escolar, Coelho (2018) também reforça que devem-se reduzir pontos de distração na sala de aula, como algum colega conversador ou um barulho que possa distrair. Crianças com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem já possuem pouca motivação para se concentrar. Evitar distrações torna o ambiente melhor para as crianças e para o professor.

Além de proporcionar um ambiente sem distrações, o professor precisa ser mais flexível na execução das atividades para os alunos que possuem dificuldades, pois eles podem precisar de adaptações ou de mais tempo para realização delas, ou ainda de mais explicações para compreender como e o que precisa ser feito.

Para crianças com dificuldades de aprendizagem, a rigidez na sala de aula é fatal. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar ao seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados. Se forem regularmente envergonhados ou penalizados por seus fracassos ("Já que você não terminou seu trabalho, terá que permanecer na sala durante o intervalo novamente, Jimmy; você deve realmente esforçar-se mais"), os estudantes provavelmente não permanecerão motivados por muito tempo (SMITH; STRICK, 2012, p.34).

O processo de ensino-aprendizagem deve ser modificado de acordo com as necessidades do aluno, no sentido de ultrapassar as dificuldades expressas, desta maneira, torna-se uma pessoa ativa e feliz no seu dia a dia. Para isso, o professor terá de adaptar o currículo ao seu aluno, para que este possa aprender em conjunto com o restante da turma. Por essa razão, é fundamental que o professor crie estratégias inovadoras de ensino capazes de motivar o aluno para que este possa alcançar com sucesso as suas aprendizagens.

Para Matos e Pinto (2016), grande parte da intervenção pedagógica deve estar em busca dos talentos do disléxico. Outra tarefa dos professores e a equipe multidisciplinar é ajudar a crianças a descobrir modos compensatórios de aprender. Jogos, leituras compartilhadas, atividades específicas para desenvolver a escrita e habilidades de memória e atenção fazem parte do processo de intervenção. Conforme a criança com dislexia perceber que é capaz de produzir, poderá avançar no seu processo de aprendizagem.

INTERVENÇÃO – TDAH

A intervenção junto de alunos que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode ser dividida em três eixos de ação: didática em sala de aula, meios de avaliações e apoio organizacional. A didática em sala de aula deve buscar meios que melhorem a concentração deste aluno, como: mudar tom de voz de acordo com a necessidade, dando ênfase em momentos mais importantes do assunto, colocar este aluno para sentar-se próximo do professor.

O papel do psicopedagogo é possibilitado pela compreensão do processo que envolve a aprendizagem do aluno em determinado contexto. Cabe ao especialista promover a adequação da criança ao meio em que ela está inserida, no caso a sala de aula. Esse entendimento pelo profissional de psicopedagogia deve ser facilitado pelos professores a partir da troca de informações entre a didática utilizada e os métodos adotados na rotina da criança. Além disso, a intervenção psicopedagógica é realizada de forma a potencializar habilidades ligadas a cognição, emoção e aspectos psicossociais (Neuro Saber, 2016).

Um dos fatores que aumenta a dificuldade de se trabalhar com alunos que tem TDAH se dá em razão do número excessivo de alunos que há em sala de aula. Para isso, é necessário que o professor perceba que os alunos têm suas limitações e precisam estar interessados em ajudar essas crianças. O docente necessita estar atento para poder enxergar que os alunos com TDAH não atendem as regras porque não querem, mas sim porque não conseguem atendê-las (MARTINS, 2013 pg. 49).

Conforme Martins (2013, pag. 51), alunos com TDAH estão na sala de aula e muitas vezes não são entendidos, pois eles precisam de um olhar diferenciado. O autor enumera ainda algumas sugestões para trabalhar com

estes alunos: considerar o esforço que o aluno teve para executar algo e não o resultado, como medida de avaliação; fazer um treinamento do aprender a parar, a olhar, a ouvir e a pensar antes de responder; elogiar o aluno quando conseguir fazer algo de forma adequada, podendo ser feito em situações que ocorram na sala de aula; usar ajuda visual para facilitar na hora de decorar lista ou tabelas; brincadeiras e exercícios de memorização das coisas do cotidiano ajudam muito quando se exige memorização nos estudos. Conforme Martins (2013, pg. 53),

os alunos com TDAH necessitam de um tratamento diferenciado com o objetivo de aumentar suas chances de serem bem-sucedidos não se frustrando e percebendo que são capazes de desenvolver as atividades que lhes são atribuídas. Não pretendemos afirmar que esta seja uma tarefa fácil e que provavelmente muitas destas dicas não sejam possíveis de serem realizadas por muitos professores, no entanto estes alunos estão em suas salas de aula e merecem uma atenção especial.

A atenção psicopedagógica prioriza sempre a individualidade da criança, respeitando as nuances presentes no TDAH. Portanto, a intervenção tem um caráter totalmente preventivo e terapêutico, de maneira que capacite o aluno a uma aprendizagem bem-sucedida.

Os responsáveis pela criança com TDAH ficam perdidos quanto a forma de auxiliar nos deveres de casa, por isso a importância da intervenção psicopedagógica. É por meio das orientações do especialista que o pai dos alunos tem a possibilidade de trocar informações que serão imensamente úteis para o pro segmento de intervenções voltadas ao desenvolvimento da criança.

INTERVENÇÃO – DISCALCULIA

É na Educação Infantil que muitas vezes ocorrem as primeiras percepções do professor em relação as dificuldades que as crianças apresentam com a matemática. O diagnóstico em Discalculia é complexo, e para uma observação e intervenção mais eficiente, a observação dos docentes em relação as crianças possibilita uma compreensão de como o aluno que apresenta discalculia interage em sala de aula e como se dá aquisição a dos conteúdos matemáticos.

Conforme menciona Coelho (2018), a matemática é uma disciplina importante para o dia a dia, uma vez que se lida com números e realizam-se

cálculos em inúmeras situações do cotidiano. Em vista disso, o primeiro aspecto a ter em conta na intervenção de uma criança com discalculia, é precisamente fazê-la perceber o quão importante é dominar esse conteúdo, fornecendo-lhe exemplos em que elas possam lidar no dia a dia, como: reconhecer canais da televisão; números de níveis concluídos em jogos nos videogames; ao brincar de casinha, contar a quantidade de bonecas e objetos; ao jogar bola, contar o número de gols.

As atividades elaboradas pelos professores devem, sempre que possível, facilitar o sucesso dos alunos e o ajudarem a melhorar o seu autoconceito e sua autoestima. Fazer uso de materiais concretos, como jogos, ocasiona a manipulação por parte da criança, fazendo com que ela observe, toque, mexa em um cubo geométrico por exemplo, para que possa aprender a reconhecer algumas das diferentes formas geométricas.

Em relação às intervenções com crianças que apresentam essa dificuldade de aprendizagem, Santos (2017, pg. 6) diz:

Para se iniciar as intervenções com crianças com discalculia precisa-se primeiramente superar as dificuldades de percepção viso-espacial trabalhando com a percepção de figuras e de formas, observando os detalhes, semelhanças e diferenças relacionando-as com experiências e conceitos da vida real para só então iniciar o trabalho com números, letras e figuras geométricas.

Muitas são as intervenções a serem trabalhadas com crianças que apresentam transtorno. Um plano de intervenção pedagógica pode contemplar alguns conteúdos, como: espaço: localização de objetos, com conceitos como em cima, embaixo, primeiro, último, no meio entre outros; ordem e sequência: primeiro, segundo, dias da semana, ordem dos números, dos meses; percepção de figuras e formas: percebendo detalhes, semelhanças e diferenças; conceito de números: trabalhar correspondência um a um, construir fileiras idênticas de objeto, associar o símbolo e a compreensão auditiva à quantidade por meio de atividades rítmicas.

Para Santos (2017), outro método de intermediação diz respeito ao planejamento das atividades com coordenação manual, que parece ser a forma de como o cérebro busca materializar e operacionalizar os símbolos matemáticos. A criança em idade escolar inicial adquire conceitos matemáticos

e fundamentos de geometria com uso e manipulação de material concreto, se puderem apalpá-los. No plano de intervenção, a aprendizagem poderá ser estimulada por jogos na perspectiva de ensino aprendizagem em matemática, o uso de jogos de regras, atenção e jogos alternativos recicláveis de fácil acesso: garrafas pets, fitas, madeira, pedrinhas, tampinhas, blocos.

A criança, ao manusear os objetos, classificando-os em conjuntos e separando-os, perceberá a simetria e construirão relações, estruturando para o cérebro as percepções de grande e pequeno, fino e grosso, largo e estreito, alto e baixo, dessa forma fixando a conceituação simbólica das relações numéricas e geométricas.

Nesse sentido, resta acrescentar o fato de que o diagnóstico de discalculia é sempre e apenas uma descrição do atual período de desenvolvimento, aplicável por um período máximo de um ano. Como a criança está em constante desenvolvimento, as dificuldades que existem no ano anterior podem ser minimizadas no ano seguinte, se o aluno receber a intervenção adequada, a possibilidade de desenvolvimento das capacidades matemáticas é grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, pode-se averiguar a importância da autoestima no processo de ensino aprendizagem nos alunos que apresentam dificuldade em assimilar as informações transmitidas pelo professor, ressaltando também à situação de despreparo do profissional em trabalhar a questão do aprendizado, juntamente a questão de estimular e manter o aluno com uma autoestima elevada, tarefa difícil, já que existem fatores internos e externos influenciadores constantes da oscilação emocional.

O aspecto positivo de aprendizagem está relacionado, além de outros fatores, à autoestima do aluno, ou seja, acarretando ou implicando o desenvolvimento cognitivo da criança. A autoestima implica essencialmente em manter o aluno disposto e consciente da sua capacitação em aprender, mesmo que o tempo em relação ao outro seja diferente e o processo de assimilação implique em dedicação maior. Tudo isto aliado ao apoio e perseverança dos pais e professores em estimularem a capacitação de aprendizagem, traz resultados benéficos ao emocional e psicológico da criança.

Na sala de aula as crianças devem cultivar a autoestima constantemente, ou seja, os docentes precisam manter a classe concentrada, motivada e explorando sempre o ponto máximo da criatividade. Assim as aulas se tornarão prazerosas e conseqüentemente ocorre uma diminuição na evasão escolar causada diretamente pelo baixo desempenho nas atividades escolares. Para que o docente consiga manter a classe prestativa, precisa utilizar ferramentas que façam parte da vivência do aluno, pois enquanto educador, ele deve introduzir nos alunos o prazer pelo estudo, instigar cada vez mais e proporcionar nortes para a caminhada escolar.

A autoestima, como nortes para a aprendizagem, também requer participação de outros indivíduos na formação do estudante, ou seja, o mesmo deve estar inserido no ambiente escolar, proporcionando o seu desenvolvimento e participação, ele não pode ser excluído dessa interação social, pois ele é sujeito desta construção mútua. Existem casos de alunos que desistem de enfrentar as aulas por motivos de bullying, ou seja, termo dado àquelas pessoas que discriminam por qualquer motivo.

Assim, no que tange em referência aos fatores das dificuldades, estão diretamente ligadas às questões emocionais e sociais, onde o educando sente-se excluído e estigmatizado na escola por não ter um potencial adequado às crianças da sua faixa etária, e em algumas situações até os educadores não conseguem ajudar o aluno devido à falta de tempo e as condições nas quais chegam a determinadas séries, alguns mal são alfabetizados ou reconhecem algumas letras, tendo como consequência o bloqueio emocional e o isolamento social.

A importância da família no contexto da dificuldade de aprendizagem é um ponto fundamental, já que a criança espelha-se nas atitudes e comportamentos dos pais e qualquer tendência negativa influencia decisivamente no processo de baixa autoestima, complicando o desenvolvimento escolar drasticamente, sendo essencial uma conduta de incentivo e demonstração de afeto para a criança sentir-se segura mesmo com as dificuldades encontradas diariamente no ambiente escolar.

Notou-se o quanto é fundamental a presença nas escolas de profissionais capacitados a trabalharem com alunos com algum problema de dificuldade de aprendizagem, pois quando ocorre a disponibilidade do professor, escola e pais,

a criança consegue adequar-se às suas limitações com entusiasmo e dedicação, sendo importante uma programação escolar suficiente para motivar as crianças a permanecerem na escola pelo prazer de aprender.

Neste seguimento a escola deve contratar profissionais habilitados e conscientes do seu papel como educador e dispostos a aprender com entusiasmo por acreditar no seu trabalho e nas possibilidades em modificar o sistema ainda arcaico de educar, pois todos são capazes de aprender o diferencial que cada um tem, o próprio tempo para assimilar os conteúdos.

Quanto aos sentimentos manifestados pelos professores diante de tantos alunos apresentando dificuldades de aprendizagem sem acompanhamento profissional especializado e ainda sem um apoio familiar, os conduzem a sensações de tristeza, preocupação e frustração em não poder ajudar de forma eficaz a reverter a situação que aflige crianças em fase de aprendizagem. É esperado ações que venham nortear soluções.

Conclui-se que a autoestima é importante no aspecto emocional da criança que apresenta problemas de dificuldade de aprendizado, pois todo ser humano, independentemente da idade, necessita do equilíbrio emocional e da certeza das possibilidades em atingir os caminhos determinantes para vencer preconceitos e obstáculos oriundos das limitações peculiares aos problemas ligados ao aprendizado. O tratamento existe e é importante adquiri-lo.

REFERÊNCIAS

COELHO, Diana Tereso. **Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. São Paulo. Areal Editores, 2014. Disponível em: < <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdf/Dislexia.pdf> > Acesso em: 05 de novembro de 2021.

Estratégias pedagógicas para alunos com TDAH. NeuroSaber, 2016. Disponível em: < <https://institutoneurosaber.com.br/estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/> > Acesso em: 22 de novembro de 2021.

MARTIN, E; MARCHESI, A. **Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARTINS, Conceição Aparecida Penteado. **Possibilidades de Intervenção Pedagógica: TDAH no Ensino Fundamental**. Dia a dia Educação, 2013.

Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde

/2013/2013_uem_edespecial_pdp_conceicao_aparecida_penteado_martins.pdf
>. Acesso em: 19, de novembro de 2021.

MEDEIROS, M.; DIAS, E. **Distúrbios da aprendizagem: A Equoterapia na Otimização do Ambiente Terapêutico**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEREIRA, Lucila Conceição. **Aprendizagem**. InfoEscola, 2017 Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/aprendizagem/>> Acesso em: 28 de outubro de 2021.

PINHEIRO, Â.; CABRAL, L. **Dislexia: causas e consequências**. Belo Horizonte: Dislexia Brasil, 2017. Disponível em: <http://dislexiabrasil.com.br/docs/Baixar_o_e-book.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2021

SANTOS, Bruno Botelho. **Dificuldades de aprendizagem: o que são e tipos mais comuns**. Ativo Saúde, 2020. Disponível em: <<https://www.ativosauade.com/saude-mental/dificuldades-de-aprendizagem-o-que-sao-e-tipos-mais-comuns/>> Acesso em 30 de outubro de 2021.

SANTOS, Anderson Oramisio. **Discalculia e intervenção psicopedagógica no espaço escolar**. Eventos UFU, 2017. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/discalculia_e_intervencao_psicopedagogica_no_espaco_escolar.pdf>. Acesso em 18, de novembro de 2021.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TITONI, Cátia Cilene da Silveira. **Dislexia na educação escolar: técnicas e metodologias para trabalhar com o aluno disléxico**. Porto Alegre. TCC, FAGED/UFRGS, 2017.

VIANA, Rosineide Oliveira; VIANA JUNIOR, Carlos Alberto da Cruz. **Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização e Letramento**

nas Séries Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, Vol. 16. pp.235-251, março de 2017.

SANTOS, Anderson Oramisio. **Discalculia e intervenção psicopedagógica no espaço escolar**. Eventos UFU, 2017. Disponível em: <
[https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/
documentos/discalculia_e_intervencao_psicopedagogica_no_espaco_escolar.p
df](https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/discalculia_e_intervencao_psicopedagogica_no_espaco_escolar.pdf)>. Acesso em 18, de novembro de 2021.

5 DESAFIOS NO TRATO COM OS TEMAS TRANSVERSAIS: ORIENTAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADES NA ESCOLA

Andreza Silva Nunes Ferreira
Edmilson Andrade Reis
Fábio Costa de Santana
Geane Pinto de Cerqueira
Nayara Cleucy Garcia da Costa
Cátia Simone de Cardozo Xavier
Miller Sorato Amorim de Souza
Maurício Aires Vieira
Giselle Carmo Maia
Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Quando pensamos elaborar esse texto, pensamos em fazer um resgate de como a orientação sexual proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enquanto Eixo Transversal, não fundamentava a realidade vivenciada no interior das escolas e muito menos na formação dos professores. Esse documento, em sua essência, estabelecia que a orientação sexual está associada ao conteúdo dos sistemas reprodutores abordados nas disciplinas de Ciências e Biologia nos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, o que não representa a pluralidade nem os direitos humanos adquiridos, representados na forma de ser e viver quem somos em essência.

Os PCN foram estruturados no ano de 1998 pelo Ministério da Educação, tendo em vista o auge das infecções sexualmente transmitidas (IST), o aumento significativo dos casos de HIV/AIDS e a gravidez na adolescência. Nessa perspectiva, a construção do material enfrentou muitos entraves ideológicos.

Segundo os PCN, é a partir da década de 1980 que os trabalhos sobre as temáticas das sexualidades começaram a ser realizados nas escolas, justificados pela preocupação dos educadores sobre os índices crescentes de problemas de saúde pública, onde jovens e adolescentes estavam diretamente envolvidos. Todavia, o documento em si traz limitações sobre a abordagem da temática envolvendo a reprodução humana e, nesse sentido, entendemos que a curiosidade sobre ter e estar em um corpo e viver a sua sexualidade se manteve apenas no viés biologicista, excluindo todas as demais formas de Educação Sexual expressa no material.

Entendemos que a escola se constitui em um dos espaços de construção social dos alunos e isso é pensado quando definimos que cada aluno é um universo diferente e constrói sua identidade pessoal e psicológica em tempos distintos, o que inclui o viver de cada aluno no tocante à pluralidade do meio em que se encontra. Essa construção de identidade pessoal se dá em diferentes níveis: individual (quem eu sou, e qual a forma de viver minha sexualidade), social (envolvendo o entorno em que se está inserido), familiar (nem sempre segue o padrão heteronormativo ou familiar proposto de pai e mãe, podendo ser vivenciado por pais do mesmo gênero, ou parentes, ou instituições educacionais) e religioso (tendo em vista que o desejo e o reconhecimento sobre seu corpo não deve ser pensado pelo viés punitivo e cerceante). Logo, se reforça a ideia de que a escola é um dos espaços fundamentais para a vida pessoal e coletiva dos indivíduos.

Os PCNs, na tentativa de redimensionar as práticas pedagógicas, fizeram com que os educadores repensassem a orientação sexual a partir das informações físico-anatômicas das sexualidades, mas o assunto é muito mais complexo do que apenas uma vivência de cunho informativo que não traz resultados significativos.

Para nós, professores, a ausência da discussão sobre a temática Orientação Sexual é uma representação da forma como os nossos corpos e os corpos das crianças nas escolas “devem” ser pensadas conforme apontam os documentos da educação brasileira, começando pelos PCNs (1998) e terminando na BNCC (2018). A temática representada única e exclusivamente pelo viés biologicista, seguido, talvez, pelo viés da punição divina, pode levar a pensar que orientar e esclarecer sobre as sexualidades indica a consolidação medíocre da, do “kit gay” ou que “meninos vestem azul e menina veste rosa”.

Estruturamos esta pesquisa em alguns momentos: no primeiro, apresentamos uma revisão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais, especificamente a Orientação Sexual; no segundo, abordaremos o conceito de orientação sexual e seus desdobramentos no contexto das escolas; no terceiro, descreveremos o que são as sexualidades e se orientação sexual é sinônimo de sexualidade, incluindo a importância da formação de professores para abordarem essa temática em sala de aula.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TEMAS TRANSVERSAIS

O Brasil é constituído a partir de visões de mundo, de religiões e de concepções ideológicas e políticas diferentes, os quais se refletem quando o assunto é educação pública. Por isso mesmo, em se tratando de um país com tantas diferenças, evidenciou-se a necessidade de unificar e garantir o direito de forma integral a todos estudantes da escola pública, independente da região de onde estivessem, e de se essa escola está localizada na zona urbana ou rural.

É nesse cenário permeado pelo avanço tecnológico, pela modernização das cidades, das escolas e das alterações comportamentais da sociedade e, por consequência, de estudantes, que os PCNs foram organizados no final do século XX. Em termos de mudanças comportamentais da sociedade, tivemos o aumento significativo dos casos de HIV/AIDS, ISTs e gravidez na adolescência. Por isso, fez-se necessário, naquele momento, a formulação de um referencial a partir do qual esses temas fossem abordados de forma segura, seguindo um princípio metodológico e educacional garantidos na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, p. 19):

Constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal). Esses são os fundamentos e os princípios: longe de serem expressão de realidades vigentes, correspondem muito mais a metas, a grandes objetivos a serem alcançados. Sabe-se da distância entre as formulações legais e sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos. O fundamento da sociedade democrática é a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito. Porém, a definição de quem é ou deve ser reconhecido como sujeito de direito (quem tem direito a ter direitos) é social e histórica e recebeu diferentes respostas no tempo e nas diferentes sociedades. Por histórico não se entenda progressivo, linear, mas processos que envolveram lutas, rupturas, descontinuidades, avanços e recuos. A ampliação do rol dos direitos a serem garantidos constitui o núcleo da história da modernidade. Dos direitos civis à ampliação da extensão dos direitos políticos para todos, até a conquista dos direitos sociais e culturais: este foi (e é) um longo e árduo processo.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que a escola, em sua totalidade, é formada por estudantes que possuem diferenças sociais, culturais, religiosas e econômicas. Além disso, quando o assunto é a garantia dos direitos

humanos, fica evidente que devemos ser vistos e tratados de forma igual, afinal, somos filhos da mesma pátria: Brasil.

Tendo o compromisso de educar para a cidadania e formar cidadãos que possam desenvolver raciocínio crítico independente de qualquer credo, raça e gênero, se fez necessária a unificação de temáticas, dispostas em temas transversais para contemplar estudantes e escolas de forma coerente e, principalmente, afirmar padrões educacionais considerados éticos para a atualidade. Os PCN (1998, p. 17) evidenciam que:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate. Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, os objetivos e conteúdo dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade

O mesmo documento, antes, afirma que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5)

Sabemos que a escola, na sua concepção histórica, tinha a função inicial voltada para uma classe social rica e branca, em que crianças eram segregadas em detrimento do núcleo familiar a que pertenciam. Em outro extremo, aquelas nascidas pobres, negras ou mestiças e sem recursos financeiros, eram deixadas à margem do desconhecimento e do analfabetismo.

Porém, com o avanço dos direitos humanos e o princípio da igualdade, a escola tornou-se mais uma instituição onde classe, credo, raça e gênero não

possuem o mesmo direito, representado na forma de ser androcêntrica, principalmente no tocante ao cuidado com seu próprio corpo e orientação sexual, conforme evidenciam os PCN em sua abordagem das questões de gênero, educação sexual e sistema reprodutor. No sentido da igualdade de direitos, os (BRASIL, 1998, p. 20-21) acrescentam que:

Essa tarefa demanda a afirmação de um conjunto de princípios democráticos para reger a vida social e política. No âmbito educativo, são fundamentos que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientar a educação escolar. • **Dignidade da pessoa humana** implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas. • **Igualdade de direitos** refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada. • **Participação** Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil. • **Co-responsabilidade pela vida social** implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

E conforme já evidenciamos acima, a escola é a única instituição em que, de forma democrática, todos têm acesso, conforme apontam os PCN (BRASIL, 1998, p. 24):

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar.

Observando a citação acima, fica evidente o nível de preocupação que os documentos oficiais possuem em relação à formação e educação para a

cidadania, incluindo questões que emergem para práticas de ensino com um viés social e, principalmente, quando o assunto está relacionado à orientação sexual.

Contudo, para que isso se tornasse efetivo, foi necessário que esse documento evidenciasse a necessidade de uma reestruturação nos currículos escolares e que esses fossem articulados de forma transdisciplinar, pois a educação formal deve ser vista e pensada como agente transformador para a cidadania. Nesse caso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 25) acrescentam que:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

Os PCN apontam que os Temas Transversais propostos não devem ser trabalhados em uma disciplina, mas permeariam todos os conteúdos. Entre eles, temos a Orientação Sexual, sobre o qual Helena Altman (2001, p. 579) comenta que:

A educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs. Todavia, há de se identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais. A reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada, por um lado, a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual. Este quadro evoca, portanto, intervenções em escala populacional, bem como individual.

Sobre educação sexual, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

A publicação dos PCNs em 1996 foi um marco importante na consolidação da educação sexual como uma questão escolar. Porém, isto não significa que alguma forma de educação sexual seja desenvolvida, de fato, em todas as escolas, nem que haja um consenso acerca do que quer dizer fazer educação sexual, ainda menos que esta traduza, antes de tudo, educar para a cidadania.

Porém, temos que ter a consciência de que para haver a permanência de estudantes na escola, múltiplos fatores devem ser considerados, tais como: o acesso universal e gratuito, as condições físicas e estruturais das escolas, as políticas públicas que garantam uma escola plural, a existência de um diálogo sobre a orientação sexual, conforme apontam os PCNs em um Eixo Transversal.

Esse contexto evidencia a importância de se trabalhar a educação para a cidadania e a pluralidade cultural no cotidiano escolar, pois, além da preparação para a cidadania e para o trabalho, ela auxilia na formação de estudantes aptos a viverem na diversidade, com seus direitos e deveres, e isso somente acontece quando existe uma proposta metodológica.

Contribuindo com o texto Candau (1990, p. 14-15) relata que uma proposta metodológica inspirada nesta perspectiva exige uma escola que deva “exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania”. Ainda sobre isso Magendzo (2006, p. 23) descreve que:

A prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos. A mesma, tem por finalidade, atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos e no cumprimento de seus deveres. Pois quem usufrui de uma educação nesse sentido, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e reconhecendo o outro com iguais direitos, valorizando assim a convivência, o respeito e a solidariedade.

Finalizando esse primeiro tópico, podemos afirmar que, para que a educação se torne o caminho para qualquer mudança social dentro de um processo democrático, é preciso que exista uma educação para a cidadania e, principalmente, documentos educacionais que descrevam a importância da transdisciplinaridade para temas emergentes, como é o caso da orientação sexual.

A ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A orientação sexual descrita nos PCNs resume-se a forma como o indivíduo se manifesta no mundo seguindo um viés biologicista:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar (PCN, 1998, p. 73).

A partir da citação acima, fica evidente que a orientação sexual aqui descrita surge no contexto escolar quando os índices de gravidez na adolescência e o aumento de doenças associadas ao sexo se manifestam em demasia na sociedade, levando uma demanda urgente para a educação. Nesse caso, orientar quanto aos métodos preventivos e contraceptivos é uma das formas da escola e de professores pensarem na manutenção do ensino e da aprendizagem, tendo em vista a evasão escolar e os problemas de saúde pública. Isso reforça o que afirmamos anteriormente: a escola é o local do primeiro contato social de muitos alunos e a ponte para o desenvolvimento social e formação de cidadania, conforme apontam os PCN (BRASIL, 1998, p. 72):

A escola, querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento.

Nessa perspectiva, incluímos uma escola onde o currículo não se torna visível, presente e participativo, tendo em vista a pluralidade que compõe o cenário das escolas brasileiras, nas quais os professores não possuem qualificação específica para abordar temas complexos como a orientação sexual ou as sexualidades.

Dentro dessa perspectiva, os PCN foram pensados de forma clara e objetiva, tendo em vista que, independentemente da localidade ou condição

social ou ainda como problemas de ordem de saúde pública quando o fator biológico é quem determina a orientação sexual, seus desejos, prazeres e a forma de se manter em sociedade:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais (BRASIL, 1998, p. 73).

O documento ainda enfatiza a importância de reconhecermos a orientação sexual como expressão de quem se define macho e fêmea, tendo em vista a genitália de seu nascimento e entendendo que é o viés biológico quem estrutura o comportamento dos seres humanos. Se olharmos para a nossa construção individual, a orientação sexual seria o eixo norteador de nossas experiências, a mantenedora para a consolidação das expressões culturais e a definidora dos nossos comportamentos, sendo o fator biológico o responsável por nossas existências, de acordo com os PCN (1998, p. 78):

Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.

Sendo as sexualidades inerentes a todos os seres humanos e estando presentes desde o nascimento até a morte, o documento aponta para a necessidade de que elas sejam abordadas no contexto familiar e no espaço privado, evidenciando a construção de um currículo oculto quanto a essa temática. Porém, a orientação sexual deveria ser parte constituinte da escola, tendo em vista a sua complexidade e a amplitude do tema. Para tanto, a Orientação Sexual deverá se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo e

extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Os PCNs ainda esclarecem que:

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam. De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de autorreferência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho (BRASIL, 1998, p.88)

Nessa perspectiva proposta pela orientação sexual, alguns pontos nos chamam atenção, dentre as quais o ocultamento das sexualidades na escola e seu deslocamento ao contexto familiar. Esses fatos nos levam a concluir que as sexualidades estão diretamente relacionadas ao conceito de gênero.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 95):

A vivência da sexualidade em cada indivíduo inclui fatores oriundos de ordens distintas: aprendizado, descoberta e invenção. Um bom trabalho de Orientação Sexual deve se nortear pelas questões que pertencem à ordem do que pode ser apreendido socialmente, preservando assim a vivência singular das infinitas possibilidades da sexualidade humana, e pelas pertinentes à ordem do que pode ser prazerosamente aprendido, descoberto e/ou inventado no espaço da privacidade de cada um. Assim, buscou-se selecionar os conteúdos segundo os seguintes critérios:

- relevância sociocultural, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual;
- consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não-reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal;
- possibilidade de conceber a sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável. Tais conteúdos foram elencados não apenas em seus aspectos conceituais, que garantem as informações pertinentes, mas sobretudo por seus aspectos procedimentais e atitudinais. Blocos de conteúdos

A partir dos critérios descritos, os conteúdos foram organizados em três blocos:

- Corpo: matriz da sexualidade.
- Relações de gênero.
- Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

Sabemos que o reconhecer-se é necessidade de todos os seres humanos, principalmente no tocante à orientação sexual e às sexualidades.

Entendemos a importância que essas temáticas exercem para a construção e para o respeito de todos os alunos. Todavia, a forma com que esse documento apresenta tais situações se torna inviável para as práticas educacionais, primeiramente pela ausência de formação de professores em relação aos temas e seu uso transdisciplinar; em segundo lugar, porque as sexualidades não são exclusivamente assuntos velados para o interior das casas e, em terceiro, o documento possui inúmeras falhas quanto ao conceito de gênero, emergindo a construção biológica binária, excluindo as demais. A outra face da orientação sexual presente nos PCN será apresentada no terceiro capítulo desse trabalho de pesquisa.

A OUTRA FACE DA ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PCNs: REPRESSÃO OU NEGAÇÃO

*A igreja diz: o corpo é uma culpa
A ciência diz: o corpo é uma máquina
A publicidade diz: o corpo é um negócio
O corpo diz: eu sou uma festa.
(Eduardo Galeano)*

Iniciaremos esse capítulo evidenciando duas situações importantes: a primeira delas é que os PCNs não foram, de fato, implantados em todos os estados, municípios e escolas, fato que contribuiu para seu esquecimento. A segunda é que a orientação sexual é considerada uma das dimensões que compõem as sexualidades. Portanto, orientação sexual não é algo binário, muito menos tem um papel no tocante à taxa de natalidade e às infecções sexualmente transmissíveis.

As sexualidades são imutáveis e presentes em todos os seres humanos, mesmo para aqueles que se consideram assexuados, pois no conceito ainda existe alguma relação de sexualidades representadas por afeto, carinho, orientação sexual etc. O desejo sexual e o ato sexual são pessoais e intransferíveis.

Em relação à função da escola quanto à orientação sexual e as sexualidades, Jessica Bilitario de Medeiros (2014 p. 03) acrescenta que:

A escola tem a função de proporcionar ao aluno informações educacionais, para que ele se torne um cidadão e continue sua vida

produtiva na sociedade. Algumas informações acabam sendo deixadas de lado apesar de sua importância, muitas vezes por padrões culturais e uma natureza conservadora que a sociedade contemporânea possui em seu padrão de moralidade exemplar. É o caso da sexualidade, informação negada durante muito tempo aos adolescentes e hoje se faz necessário ser trabalhado com urgência devido às problemáticas que o assunto possui. A sexualidade do adolescente assumiu uma dimensão de problema social. Entre inúmeras questões que poderiam se abordadas pelo tema sexualidade duas são centrais: Gravidez na adolescência e para o uso de camisinha, em uma perspectiva de científica e superficial. Deixando de lado os questionamentos, reflexões, análises, não abordando toda a amplitude do tema. Assim, a muito que se avançar em uma perspectiva de trabalhar com a orientação sexual nas escolas.

Nesse sentido, a orientação sexual proposta por esse documento e sua forma de abordagem nas escolas em nada ajudou a ampliar a perspectiva dos adolescentes em relação aos preconceitos de gênero, doenças, gravidez na adolescência ou a desnaturalizar ideias concretas programadas pelo senso comum. Outrossim, muitas vezes as sexualidades são trabalhadas nas escolas apenas quando emerge algum problema de saúde pública que poderia ser sanado com as práticas de educação em saúde, como higiene física e métodos preventivos. Nesse interim Foucault (1997, p. 100) esclarece que:

Não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Altimann (2001, p. 577) acrescenta, descrevendo que:

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. O uso desta palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos.

Seguindo esse padrão de raciocínio, entendemos que os PCNs, no Tema Transversal Orientação Sexual, indicam que ele seja trabalhado em todos os

ciclos de escolarização. Conteúdo, nunca se questionou a formação dos professores para abordar esses assuntos e, principalmente, o fato de que esses temas não seriam trabalhados como conteúdo de uma disciplina em especial, mas de forma interdisciplinar.

Como já mencionamos acima, muitos estados, municípios e escolas jamais abordaram tais temáticas e, quando abordaram, utilizaram o viés contraceptivo, gravidez na adolescência ou sistema reprodutivo. Nas palavras de Altmann (2001, p. 578):

ausência de formação específica, falta de condições para realização de trabalhos interdisciplinares, desencontros entre professores que precisam trabalhar em diversos locais, falta de estrutura e de material, desinteresse, medo de falar sobre o assunto, entre outros, seriam alguns dos entraves apresentados para a apresentação da temática sexualidade.

Outra situação apresentada como falha nos PCNs é como os livros de ciências têm apresentado conteúdos específicos sobre sexualidades para alunos das séries iniciais ou da sétima série, visando apenas o viés biológico. Isso proporciona um desconhecimento pela ausência de situações problematizadoras sobre o tema ou até mesmo uma abordagem limitada no contexto de ciências, tendo em vista que a contextualização social e política, entre outras, não são evidenciadas – e os PCNs reconhecem isso. Conforme apontam Lira e Jofili (2010, p.26), são:

Contraditoriamente ao que estipula sobre a transversalidade na abordagem da orientação sexual, os próprios PCN, em determinado momento, parecem caracterizar a abordagem da temática como sendo de conhecimento especializado:

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática.

Outro ponto problemático dos PCN (1998, p. 94) é quando afirmam que “as sexualidades são assuntos velados e que devem ser abordados nos interiores das casas e dos núcleos familiares”, fato que pode ser desconstruído

se considerarmos os dados de violência sexual. Passando dessa abordagem, que perpassa a construção da orientação sexual vigente nos PCNs para uma construção psicossocial dos corpos, na qual as sexualidades possuem características mais amplas, Araújo et al. (2011, p. 01) descrevem que:

Pensar o corpo na esfera social, por exemplo, parece não combinar. Corpo, sexualidade está no âmbito do particular, do segredo, será mesmo? Quando nos propomos a falar de Corpo o tema nos remete a inúmeras outras questões que deverão ser consideradas. Falaremos de um corpo jovem ou um velho corpo? De um corpo negro ou um corpo branco? Um corpo feminino, masculino, homossexual ou ainda corpo empobrecido ou privilegiado? Ou quem sabe a junção de inúmeras dessas questões, que certamente trarão inúmeras proposições. [...] Particular ou Social? Corpo enquanto possibilidade de prazer e dor, de desejos e imposições.

Fica evidente que a orientação sexual e as sexualidades apresentadas nos documentos em nada correspondem ao viver e ao ser um corpo em totalidade, principalmente no tocante ao viver plural na escola no século XXI. E nessa perspectiva, Lanz (2015, p. 35) aponta que “ninguém nasce com um corpo de homem ou mulher: constrói um corpo aprendendo a ser um corpo”. Nesse sentido, o corpo é uma construção social que se produz e faz parte do espaço numa relação de idealização e percepção do corpo, como algo permeado de essências, conforme aponta Merleau-Ponty (2006, p. 217):

A noção de corpo não deve ser compreendida somente como uma unidade física e objetiva que, em-si, pode ser decomposta e analisada em elementos (corpo objetivo). Além de objetivo, o corpo é também uma entidade fenomênica, ou seja, um corpo próprio que, além de uma experiência para mim, é, num só tempo, eu.

Quando pensamos na complexidade atribuída ao conceito sexualidades, é importante ressaltarmos que ela está presente em cada ser humano desde o nascimento e, portanto, se faz presente na escola desde a sua constituição física até a dimensão pedagógica. Observá-la e compreendê-la como um universo complexo e completo tem sido um papel desafiador para os professores em suas práticas de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a construção e evolução das sexualidades perpassam o viés biologicista de modo que as sexualidades, assim como os corpos, não devem ser pensadas e ensinadas tendo um único agente de formação, pois

tornaria invisível todas as demais construções de gênero e sexualidade existentes. Nesse sentido, Weeks (2003, p.38) declara que:

Embora o corpo biológico seja o local de reconhecimento da sexualidade, esta é mais simplesmente que um corpo. A sexualidade tem tanto a ver com crenças, ideologias e imaginações quanto com o corpo físico e a melhor forma de compreender a sexualidade é como um construto histórico.

Reforçando, Maia (2008, p. 69) afirma que:

O conceito de sexualidade é bastante amplo e difuso. A sexualidade é compreendida como um conceito que expressa historicamente as concepções sobre a vida humana no que diz respeito às práticas sexuais e afetivas. É um conceito abrangente, que inclui aspectos da genitalidade, mas não se resume a ela, isto é, diz respeito a sentimentos, emoções prazeres e erotismo libidinal envolvido nas relações interpessoais, que incluem ou não o relacionamento sexual entre indivíduos.

Quando pensamos na escola como elemento central na formação de saberes dos alunos e das famílias, deve existir uma cumplicidade e uma participação efetiva de ambos, tendo em vista que, para abordar as sexualidades, é necessário que os envolvidos, alunos/familiares e professores, reconheçam a importância do tema para a formação de cidadãos conscientes. Da mesma forma, é preciso que os debates não sejam permeados de repressões e agressões verbais, tais como: “a professora do sexo”, “o professor gay que ministra o conteúdo” ou “a/o religioso/a que vem punir o desejo e condenar os considerados diferentes”, entre outras. Louro (2000, p. 30) lembra que:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância.

Alfredo Veiga-Neto (2016, p. 74) enaltece que:

Se a sexualidade que articula o corpo com a população, é a norma que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com

os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar[...] sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo.

Ampliar a discussão sobre o tema sexualidades na escola é algo que inspira a liberdade e o respeito a si mesmo, pois as sexualidades são inerentes à construção do ser humano em sua totalidade.

A vivência das sexualidades na educação infanto-juvenil deveria vir permeada de conceitos para a educação sexual se dar em formato de orientação e esclarecimento, afetividade com seu próprio corpo, com o corpo do outro e o lugar ocupado pelo outro, independentemente da cor, credo e desejo sexual. O reconhecimento do corpo como único e intransferível é, portanto, permeado de possibilidades, incluindo as negações como as violências sexuais e muitos outros associados à condição humana.

Já em outra dimensão das sexualidades, o gênero se faz presente e, talvez, seja o mais problemático para ser compreendido aos olhos dos educadores, familiares e a si próprio. Os gêneros são representados e vivenciados como forma de existir no mundo, fugindo aos padrões históricos, políticos e educacionais existentes, incluindo os próprios PCN, que descrevem apenas a genitália como cuidados de saúde e a representação dos gêneros masculino e feminino, inviabilizando e tornando invisível todas as demais construções existentes e presentes na escola.

Nessa construção, o gênero deveria ser ensinado como uma característica humana que sofreu alterações ao longo do tempo em níveis comportamentais, sexuais, políticos, vivenciais e religiosos. Joan Scott (1990, p.14) esclarece que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Ainda, Ivone Gebara (2006, p.144) acrescenta que “somos o que podemos fazer do que fizeram de nós” e, portanto, somos frutos decorrentes de gerações e de diferentes processos sociais.

Porém, é importante enfatizarmos que tudo o que se relaciona com o conteúdo pertinente às sexualidades e aos gêneros, incluindo o contexto escolar, familiar e social, ainda vem permeado de violência psicológica, considerada a mais embrutecida violência contra os corpos. Essa violência sempre vem

carregada de outras formas de violência, como a verbal: “viadinho, bichinha, sapatão, traveca, mulher macho, chupa pau”. Quando existe o revidar dos agredidos verbalmente, a violência física é somada à psicológica, existindo sempre o culpado, “aquele que transgride as regras”, devido ao contexto histórico reforçado pela cultura patriarcal, que desvela relações de poder e de dominação por diversas instituições reguladoras, a exemplo das igrejas.

Nos PCN, o gênero é meramente binário, “macho e fêmea”, e as “sexualidades devem ser abordadas nos contextos familiares, por se tratar de assuntos pessoais” (BRASIL, 1998, p. 65). Essa reprodução carrega consigo fatos generalizados culturalmente de que tudo fora do padrão imposto é atacado pelo sexismo, pelo machismo, e por várias violências, refletindo diretamente na forma como os alunos acabam por tratar a sua própria condição de homossexuais ou na condição de respeito ao outro.

Não podemos deixar de lado o fato de que as culturas religiosas ainda são carregadas de preconceitos e punições divinas, interferindo diretamente nas escolas, mesmo quando o olhar ao diferente reflete atitude de descaso. Borrillo (2010, p. 9) acrescenta que “é evidente que o preconceito não só reside nos indivíduos, mas, também se articula na cultura e nas instituições, é fundamental para aprimorar as formas de enfrentamento e desconstrução de suas práticas violentas”.

Vale ressaltar que a escola deve estar para esclarecer as sexualidades assim como o cérebro deve estar na caixa craniana, o que ocorre quando o aluno cria um vínculo afetivo, emocional e de pertencimento para com os professores e colegas, usando da representação de que a escola é a sua casa. Logo, em sua casa, a punição e o descaso não são bem-vindos. Nessa perspectiva de construção das sexualidades, Maia (2008, p. 69) afirma que:

Lembramos que o conceito de sexualidade é bastante amplo e difuso. A sexualidade é compreendida como um conceito que expressa historicamente as concepções sobre a vida humana no que diz respeito às práticas sexuais e afetivas. É um conceito abrangente, que inclui aspectos da genitalidade, mas não se resume a ela, isto é, diz respeito a sentimentos, emoções, prazeres e erotismo libidinal envolvido nas relações interpessoais, que incluem ou não o relacionamento sexual entre indivíduos.

Em suma, Correia (1997, p. 33) foi pontual ao afirmar que “a sexualidade de cada pessoa é tão individualizada como a impressão digital”. Nesse sentido, o primeiro anexo desse trabalho de pesquisa, denominado Componentes da Sexualidade Humana, elaborado Maia (2014), contribui para esclarecer sobre o que são as sexualidades.

Concluindo esse texto, é importante ressaltarmos que as sexualidades não se limitam ao ato sexual nem se tornam partes constituintes da orientação sexual. Seu conceito é mais abrangente e amplo, tendo em vista que elas estão presentes em todos os seres humanos como um ato cíclico que envolve afeto, amor, carinho, respeito, orientação sexual, práticas sexuais, prazer, gênero, amizade. Na sequência, abordaremos a formação de professores e a importância de um currículo educacional no qual as pluralidades dos corpos possam ser vistas e pensadas como forma de pedagogia libertadora.

AS SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É sabido que o processo de formação dos professores, muitas vezes, é falho e omissos no tocante à construção plural dos corpos e suas sexualidades, como mostraram os resultados de Reis (2019) para a análise da presença das categorias diversidade, gênero e sexualidades nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Tocantins.

Porém, esse não deve ser o ponto final para que novas abordagens e competências se façam presentes, tendo em vista o papel do professor como mediador entre o processo de ensino e aprendizagem.

Quando trazemos à tona a pedagogia libertadora podemos desenvolver pensamentos críticos e práticas articuladas, visto que as percepções sociais radicais que legitimam os corpos plurais no interior das escolas ainda apresentam poucas mudanças.

Seguindo esse pensamento, Nascimento (2000, p. 121) acrescenta que a pedagogia libertadora permite:

A possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade, criando canais de

participação e organização que fomentem o exercício efetivo da cidadania e a tomada de decisões coletivas.

Nesse sentido, vivenciar os corpos plurais no interior das escolas e permitir que práticas educativas libertadoras estejam presentes na construção dos currículos possibilitam discutir sobre o que são as violências aos direitos humanos, incluindo os comportamentos que consolidam a homofobia, o racismo e a diferença entre os gêneros.

Em relação à identidade de gênero, Jaqueline Gomes de Jesus (2012) apud Laisy Giordana Lopes Carvalho et al (2019 p. 22) assevera se tratar da expressão pessoal do indivíduo e,

Em definir e apresentar a si mesmo e à sociedade como homem ou mulher, ou seja, seu gênero pode até mesmo divergir da orientação dada no momento de seu nascimento, pois, ao nascer define-se a questão biológica que determina a pessoa como macho ou fêmea, onde questões ligadas aos cromossomos, reprodução, fatores hormonais e os órgãos genitais são, em regra, indiscutíveis, todavia, suas características, seu comportamento, forma e maneira de se expressar que forma sua identidade de gênero.

Nesse sentido, Jesus (2012 p. 11) esclarece que,

As identidades são características fundamentais da experiência humana, pois, possibilita aos seres humanos a sua constituição como sujeitos no mundo social. O gênero se refere à identidade com a qual uma pessoa se identifica ou se autodetermina; independe do sexo e está mais relacionado ao papel do indivíduo. Assim, essa identidade seria um fenômeno social.

Trazendo o exemplo de formação de professores para trabalharem os corpos plurais e as sexualidades nas escolas, no contexto da orientação sexual, Araújo e Vilhena (2011, p. 16) evidenciam que:

Segundo pesquisa da UNESCO (2004), cujo relatório fora publicado no mesmo ano, teve como um dos objetivos levantar dados sobre um tipo de violência pouco documentada quando se tem como referência a escola, a homofobia, o tratamento preconceituoso e as discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais. Essa pesquisa inclusive revela um dado importante: o de que, muitas vezes, as (os) professoras (es), não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência. O levantamento indicou também, dentre vários outros tópicos, que cerca de 27% dos(as) estudantes não gostariam, por exemplo, de ter um(a) colega de classe que fosse homossexual, 60% das (os) professoras (es) não sabem como abordar a questão em sala de aula e 35% dos pais e mães não apoiam que suas filhas (os) estudem no mesmo local que gays e lésbicas.

Nesse sentido, ressaltamos o quão importante é o saber-fazer e, principalmente, como articular essa discussão sobre sexualidades e corpos plurais na escola para formar cidadãos comprometidos com o respeito ao próximo.

Para tanto, é necessário que a escola, enquanto instituição de ensino, e os professores, responsáveis pelo processo de ensinamento, reconheçam quem são os alunos, as suas dificuldades, as carências e os seus contextos sociais e familiares, pois o contexto social e o familiar exercem sobre eles uma relação muito forte de poder no seu aprendizado.

A formação de professores para orientação sexual e para as sexualidades se faz necessária por se constituir de diferentes processos de saber-fazer e por possuir instrumentos e dados, se tornando a forma pedagógica e educacional que atenderá formalmente todas as diferentes leis e normativas da educação, incluindo a promoção da construção e consolidação do respeito ao próximo e o direito à igualdade. Silva (1997, p. 220-221) acrescenta que:

A educação formal é condição essencial à formação da cidadania e tem na escola seu lugar privilegiado; a escola tem que cumprir, de fato, seu papel e função social, enquanto espaço de elaboração e socialização do conhecimento; a educação em direitos humanos deve ser um projeto global da escola; o desenvolvimento de um processo de conscientização dos direitos e deveres deve ser contínuo e permanente.

E ainda, conforme aponta Azevedo (1997, p.59-60):

A escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.

Acreditamos que a escola, assim como outras instituições que fazem parte da sociedade (igrejas, movimentos sociais, partidos políticos e as associações de classe), têm um papel fundamental nesse processo de conscientização de professores e estudantes, principalmente quando a formação desses professores perpassou as ideologias hegemônicas, e para se dialogar

científica e claramente sobre as sexualidades na escola de forma esclarecedora e conscientizadora.

A respeito da construção e da importância da escola enquanto espaço de liberdade e de conhecimento, ao contrário da repressão e da necessidade de formação de professores para abordar questões sobre as sexualidades, \ Beltrão (2000, p. 150) declara que:

A escola a partir dos discursos pedagógicos e das normas disciplinares institucionais [...] se [...] inscreve(m) na interioridade dos indivíduos as verdades, isto é, os saberes corretivos, de normalização, que vão modelando a subjetividade dos indivíduos. Estas verdades/saberes corretivos rotulam e dão sentidos aos comportamentos, as atitudes, aos atos, as relações, fabricando o sujeito desejado, de modo que ele corresponda com fidelidade ao padrão de indivíduo de que a sociedade necessita.

A escola aparece como um dispositivo privilegiado, tendo em vista que as diversidades devem aparecer na medida em que valores, atitudes e crenças forem abordados através de estratégias pedagógicas criativas e críticas que evidenciam o que é o senso comum e quais são as realidades apresentadas, permitindo aos alunos se apropriarem dos novos significados e conceitos.

Entendemos que a escola tem uma função muito ampla e, por esse motivo, partimos do princípio de que as sexualidades significam um pressuposto do direito à vida, sendo direito fundamental de qualquer pessoa sem distinção, incluindo as diversidades de etnia (raça), orientação sexual, sexualidades, nível de instrução e escolaridade, gênero e religião.

Tendo em vista que a escola, a sala de aula e o contexto em que os alunos estão inseridos constituem as diversidades e, concomitantemente, os corpos plurais e as sexualidades, os atos de ensinar e de vivenciar as sexualidades na escola não podem mais ser adiados. Marsiglia (2012, p. 112) afirma que:

Na atualidade muito tem se falado sobre a diversidade, isto é, não apenas na convivência com o semelhante, mas também na convivência com quem é diferente de nós em diferentes aspectos. Assim como os preconceitos são construídos socialmente, também o é a desigualdade. Pondera a autora que quando tentamos igualar diferenças culturais, necessidades especiais, etnias às diferenças produzidas pela exploração do homem pelo homem, naturalizamos a situação de classes e produzimos a desigualdade.

Souza e Rego (2015, p.04) acrescentam que:

Acompanhamos em especial, nos últimos anos que a luta pelos direitos humanos a respeito dos direitos sexuais e reprodutivos também representa um combate à homofobia bem como a promoção dos direitos humanos e da saúde da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que tem protagonizado embates no âmbito do legislativo e judiciário bem como da academia também.

Ao analisarmos os documentos e normativas da educação brasileira, em se tratando de diversidades associadas às sexualidades, assim como o gênero e os corpos plurais, verificamos que existem lacunas que dificultam tais entendimentos, pois os documentos e as normativas ainda tendem a privilegiar a construção biológica, esquecendo-se de descrever que essas diversidades são uma somatória de princípios sociais, políticos, religiosos, biológicos, antropológicos, entre outros.

Além disso, a experiência tem nos mostrado que a escola, sozinha, não vai conseguir construir uma educação antirracista, antissexista, anti-homofóbica e, por esse motivo, a importância de a diversidade ser construída, também, com a comunidade social.

Da mesma forma, é importante ressaltarmos que a formação de professores para a orientação sexual e para as sexualidades independe da idade dos alunos, uma vez que, como já descrevemos acima, as sexualidades perpassam o caráter sexual e, dependendo da faixa etária, o respeito e a amizade serão os protagonistas da orientação sexual e das aulas em sexualidades.

Mesmo sabendo que as escolas, em grande maioria, hoje são representações político-partidárias e/ou religiosas, que tendem a negar e punir os corpos plurais e caracterizam as diversidades como representações de bem ou mal, salvação ou punição, ou como um descaso educativo.

Esses aspectos, para fins pedagógicos e educacionais, em longo prazo, geram incertezas, dúvidas, negações e rejeições.

Para isso, Martin (2005, p. 16) afirma que:

A educação sexual deve ser: uma educação mais para o ser do que para o ter e o fazer; uma educação para formação da autoconsciência e dos próprios valores; uma educação para a troca; uma educação para liberdade; uma educação para o amor; uma educação para a vida passada, presente e futura." Em poucas palavras, a proposta da educação sexual deve conter liberdade, responsabilidade e

compromisso, a informação funcionando como instrumento para que adolescentes de quaisquer que sejam os sexos possam ponderar decisões e fazer escolhas mais adequadas.

Em se tratando de educação brasileira e escola brasileira, a orientação sexual e as sexualidades, principalmente nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ainda se mantêm bastante polêmicas, pois muitos professores e pais consideram que abordar tais temáticas, além de estimular a precocidade para as sexualidades, se torna não sadio tendo em vista que as crianças e adolescentes não reconhecem seus corpos.

Nesse sentido, Camargo e Ribeiro (1999, p. 39) afirmam que:

Hoje, a discussão da necessidade da Educação Sexual na escola deveria estar superada, uma vez que as consequências futuras da ausência de informações sobre a sexualidade podem ser claramente sentidas em nossa sociedade, em que a liberdade de expressão é exercida quase na sua totalidade e a sexualidade mostrada na televisão e em folhetins de forma fragmentada é frequentemente deturpada. Assim é inconcebível que o tema não seja tratado de forma sistemática, consciente e responsável na escola.

As mesmas autoras descrevem que:

As crianças percebem as diferenças entre os sexos, manifestam curiosidade sobre reprodução e nascimento, falam sobre namoros, participam de jogos sexuais, compartilham informações sobre sexo independente o adulto querer ou não. O grupo é fonte de informações. (1999 p. 57).

Entendemos, a partir dessas citações e dos escritos acima, que o caminho para o esclarecimento sobre as sexualidades, tanto para os professores quanto para os alunos, deve estar pautado nas possibilidades de reconhecimentos sobre si e na espontaneidade para a aceitação dos corpos plurais – mesmo sabendo que os questionamentos trazidos pelos alunos ainda tendem a ser um grande desafio para os professores.

Em consonância com nosso texto, Aquino (1997, p.101-102) afirma que:

As crianças trazem de casa valores, conceitos e preconceitos. A parceria da escola com os pais é fundamental para que os esclarecimentos possam fluir tranquilamente sem causar grandes terremotos, parceria esta que: nem sempre quer dizer concordância, o que, no entanto, não deve impedir o desenvolvimento do trabalho, desde que a escola saiba entender a angústia dos pais e suportá-la, sem criar impedimentos a partir disso. A escola deve saber reconhecer que cada família tem seus valores, que são transmitidos para seus filhos. Não cabe à escola competir com a família, nem ocupar seu lugar.

Ela deve ter o seu papel claramente diferenciado e definido. [...] isso não significa que professores, orientadores, pais e alunos não possam contar com outros veículos auxiliares para complementar a formação sobre a sexualidade.

Vale ressaltarmos que tanto a escola quanto os pais possuem responsabilidade e competência para informar os alunos e auxiliá-los a terem seus próprios valores na vida sexual, sabendo respeitá-los com coerência.

Porém, é importante lembrarmos que os professores, orientadores, pais e alunos devem contar, mutuamente, com outros veículos auxiliares para complementar a formação sobre as sexualidades, gerando, assim, um conhecimento compartilhado com todos os envolvidos. Nesse sentido Louro (2001 p. 17) evidencia que,

O processo de escolarização educa a sexualidade das crianças por meio de pedagogias, muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas não por isso menos eficientes e duradouras. Os educadores, na interação com as crianças, aparecem como coadjuvantes responsáveis não só pelo processo de ensinar como os saberes são representados, mas também pela construção individual e social da identidade dos alunos.

Finalizando esse capítulo referente às sexualidades na formação dos professores, ressaltamos a importância de os professores reconhecerem a construção dos corpos das crianças, tendo em vista que alterações ocorreram desde o seu nascimento até o período em que adentraram no espaço escolar, e esses períodos não devem ser cerceadores ou castradores.

Porém, é importante que todos os professores, educadores e pais entendam que influências sofridas no contexto familiar ou no meio social podem proporcionar, indiretamente, laços estreitos ou amplos para a consolidação e vivências das sexualidades, afinal, afago, afeto, carinho, respeito, amizade, cumplicidade e orientação sexual são pequenos prazeres que se tornam imensos no reconhecimento de cada ser humano.

Em resumo, a orientação sexual e as sexualidades presentes durante o processo de formação dos professores, além de evidenciarem um sinal explícito para a liberdade, para o compromisso e para o bem querer de crianças e adolescentes, representam afirmativas pedagógicas que fogem ao modelo imposto pelos documentos educacionais do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir historicamente sobre orientação sexual e as sexualidades no cenário da educação brasileira, observamos que os PCN, objeto desta pesquisa, em nada representavam a essência e a vivência do ser e estar professor frente a um cenário que beira o desconhecimento, o retrocesso e a punição divina.

Quando pensamos na orientação sexual e sexualidades para a construção do nosso trabalho, a primeira coisa que veio em nossos pensamentos foi a situação de origem da criança, de onde são, e qual vivência elas trazem em seus inconscientes. Isso foi pensado devido aos dados aqui apresentados sobre violências e a pergunta “por que as sexualidades ainda são confundidas com pornografia?”. Isso nos levou aos seguintes questionamentos: a quem interessa o ocultamento da formação de professores para a orientação sexual e das sexualidades? A quem interessa manter os alunos desinformados sobre seus corpos plurais e suas sexualidades?

Nossa resposta aponta para aquelas instituições que almejam o controle social a partir do controle do corpo e dos desejos. Um exemplo é o sistema educacional brasileiro, por ter na sua essência um forte viés religioso, notadamente das diferentes agremiações religiosas cristãs (pois em outras matrizes religiosas isso não é condenável) que, a partir do controle dos corpos, impõem diferentes formas de controle e punições. Na educação brasileira, a criança recebe, geralmente, uma educação sexual e informações sobre as sexualidades seguindo um caráter meramente informativo e com um viés biologicista, já bastando para designar o que é desejo sexual seguindo os parâmetros de ser macho e fêmea, gay ou heterossexual.

Relembramos que os PCNs foram um dos primeiros documentos educacionais que negaram a essência e verdade implícita do que são as sexualidades e, ainda, mantiveram a dualidade concreta que permeia as categorias sexualidades e os gêneros presentes em todos os aspectos afetivos, comportamentais e sexuais das crianças e adolescentes. E, como se torna mais fácil ocultar e omitir tudo que se limita a orientação sexual e às sexualidades, entendemos que elas acabam se transformando em subversão e invenções como “ideologias de gênero”, “mamadeira de piroca” ou pensamentos delirantes de que “meninos vestem isso, e meninas aquilo”.

Importante ressaltarmos que a orientação sexual é, provavelmente, o resultado de uma complexa interação de fatores ambientais, cognitivos e biológicos e que não se resume apenas à construção biológica apontada nos materiais educacionais presentes.

Finalizando, afirmamos que é a escola que deve trabalhar essa ressignificação de todas as informações das sexualidades e seus corpos plurais mas, para que isso aconteça de forma coerente e pedagogicamente correta, essas informações devem estar presentes durante o processo de formação dos professores, pois a atitude e o compromisso com nossas crianças, de qualquer faixa etária, não permite mais a exclusão das sexualidades, dos gêneros e dos corpos plurais nos projetos político-pedagógicos das escolas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação Como Política Pública**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1997.

ARAÚJO, Jair Bueno de; VILHENA, Valeria Cristina. O Corpo Reprimido. In II Simpósio internacional de educação sexual - gênero, direitos e diversidade sexual: trajetória escolares. 2011. Maringá. **Anais**. Disponível em: . Acesso em: 03 Mar. 2022.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Sexualidade na escola**. São Paulo: Summus, 1997.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: Acesso em 22 set. 2021.

BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos Dóceis Mentes Vazias, Corações Frios**. O discurso científico do disciplinamento. São Paulo, 2000
Site: . Acesso em: 04 Mar. 2022.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: . Acesso em: 27 Fev. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso: 13 Fev. 2022.

BRASIL. Resolução CEB No. 4, de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, 1999, seção 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** UNICEF, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: . Acesso em: 12 Marc. 2022.

BRASIL. **Decreto Lei nº 2848. Código Penal Brasileiro.** Brasília. 1940. Disponível: Acesso em: 12 Marc.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CANDAU, Vera. **Tecendo a cidadania:** oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1990.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s):** A sexualidade como um tema transversal. Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CARVALHO, Lays Giordana; JARDIM, Marcela Coelho; GUIMARAES, Ana Paula. **Educação sexual na perspectiva dos temas transversais: uma revisão de literatura.** Educationis, v.7, n.2, p.19-29, 2019. Disponível em: . Acesso em: 17 Marc.2022

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1:** a vontade de saber. 12ª ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

- JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012. Disponível em: . Acesso em: 17 Marc. 2022.
- LANZ, L. **O corpo da roupa: a pessoa Transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Curitiba: Transgente, 2015.
- LIRA, Andreia; JOFILI, Zelia. O tema transversal orientação sexual nos pcn e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, v.3 n 1 p. 22-41, abril 2010. Disponível em: . Acesso em: 06 Mar.2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM, 2006.
- MARTIN, Celília Cardinal; **Educacion sexual: um projecto humano de multiplex facetas**. São Paulo: Ebook, 2005.
- MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. A Educação Sexual Repressiva: padrões definidores de normalidade. **Sexualidade, Diversidade e Culturas Escolares: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores**. Araraquara; Alcalá de Henares: FCLar Unesp Lab Editorial; Universidade de Alcalá, v.9, p. 67-83, 2008.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Souza. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MEDEIROS, Jessica Bilitario de. **Orientação Sexual na escola, PCNs e transversalidade**. A orientação sexual na escola, parâmetros curriculares nacionais e transversalidade. (2014).
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em direitos humanos**. Rio de Janeiro: D&P, 2000.
- REIS, Edmilson Andrade. **Sexualidade, gênero e diversidades no contexto de formação inicial de professores na universidade federal do Tocantins**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins –

Campus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-graduação (Mestrado) em Geografia, 2020. Disponível em: . Acesso em: 18 Fev. 2022.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em direitos humanos**. Rio de Janeiro: D&P, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SANTOS, Ivone Aparecida. **Educação Para A Diversidade**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Cornélio Procopio, Paraná, 2008. Disponível em: . Acesso em: 09 Fev. 2022.

SILVA, Aida Monteiro Silva. Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível? In: LERNER, Julio (Org.). **Cidadania, verso e reverso**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.16, n. 2, jul./dez. 1990. Disponível em: . Acesso em: 12 Marc. 2022.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNA, Cláudia. RIDENTI. Sandra, Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 102.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

VILANOVA, Natalia Ferreira. **O perfil sociodemográfico de pessoas em situação de violência sexual entre 0 e 14 anos, no ano de 2017, na cidade de Palmas - TO**. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas, Tocantins, 2018. Disponível em: . Acesso em: 07 Mar. 2022.

6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: MANEIRAS DE MODIFICAR A POSTURA DOS ESTUDANTES

Ana Paula Silva Rodrigues
Anastacia Santos Mendes da Silva
Laryssa Soares de Oliveira
Ronilda da Silva Araujo da Cruz
Tania Pereira
Camila da Costa Lacerda Tólio Richardt
Cláudia dos Santos
Maurício Aires Vieira
Giselle Carmo Maia
Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Os principais problemas ambientais no Brasil, assim como em todo o mundo, são as queimadas, desmatamentos, assoreamento de rios, a poluição do solo e da água. As maiores causas dos problemas ambientais são: crescimento da população, uso insustentável e ineficiente de recursos, pobreza, entre outros.

Apesar de esses serem os mais comuns, não significa que sejam os únicos problemas ambientais enfrentados em nosso país. Como outro exemplo podemos citar a poluição do ar por gases que intensificam o efeito estufa e podem ocasionar problemas sérios de saúde. Essa poluição é causada, principalmente, por queimadas, atividades industriais e queima de combustíveis fósseis. Outro grave problema dos grandes centros urbanos é a grande produção de resíduos sólidos devido ao crescimento populacional, a grande quantidade de lixo produzido e com destino incerto e muitas vezes inapropriado são sem dúvida a maior causa da poluição e assoreamento dos rios, entupimentos de bueiros e aumento das enchentes na época chuvosa.

Portanto, esses problemas precisam ser combatidos e a educação ambiental tem papel fundamental na formação das crianças acerca do meio ambiente, dos cuidados, das intervenções que deverão ser feitas para que seja gerido de forma sustentável e transformar a realidade ambiental atual.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde o princípio da humanidade o homem é dependente da natureza e do que ela fornece para sua sobrevivência. Desde 10.000 a.C. já havia o

desenvolvimento da agricultura no crescente fértil no mediterrâneo e, 6.000 anos mais tarde, surgiam as primeiras vilas do mundo próximas aos grandes rios para facilitar a irrigação do cultivo. (DIAS, 2013). Porém, essa interação entre o homem e a natureza ultrapassou a questão da simples sobrevivência. As necessidades humanas geraram uma equação desbalanceada; retirar, consumir e descartar.

Com isso, atualmente, o Planeta Terra vem sofrendo as consequências trazidas pelo ser humano, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, principalmente através da poluição dos rios, matas e desmatamentos, contribuindo assim para a extinção de várias espécies da flora e fauna. De acordo com o IBGE, 90% dos municípios brasileiros apresentam problemas ambientais. Entre os mais relatados estão queimadas, desmatamento e assoreamento. Portanto, vêm se intensificando as preocupações em relação à temática ambiental e, concomitantemente, as iniciativas dos variados setores da sociedade para o desenvolvimento de atividades, visando educar as populações, procurando sensibilizá-los para as questões ambientais, e mobilizá-los para as modificações de atitudes prejudiciais e aquisição de posturas benéficas ao equilíbrio ambiental.

O histórico da Educação Ambiental começa quando ela se torna alvo de abordagem em diversos eventos técnicos e políticos ao longo do século XX, com o avanço do conhecimento científico e das técnicas de estudo sobre o meio ambiente ampliaram-se os alardes a respeito dos impactos gerados pelas atividades humanas sobre o meio ambiente, principalmente após a segunda guerra mundial. As conferências sobre o meio ambiente reuniram os principais líderes mundiais em torno de temas referentes à preservação da natureza e o desenvolvimento sustentável.

A Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em 1972, teve grande magnitude para o desenvolvimento e aperfeiçoamento desse campo do conhecimento. Ela foi a primeira da história a reunir 113 Estados, 250 organizações não governamentais e diversas unidades ou agências especializadas da própria Organização das Nações Unidas (ONU) para debater questões relacionadas aos recursos naturais. A Declaração de Estocolmo, resultante da conferência de 1972, é considerada um marco histórico para a Educação Ambiental. Isso porque ela foi reconhecida como instrumento de suma

importância para solução da crise ambiental internacional. As recomendações foram reunidas em três grupos: Programa Global de avaliação ambiental; Atividades de Gestão Ambiental; Medidas internacionais para apoiar as ações de avaliação e gestão.

Seminário internacional de educação ambiental realizado em Belgrado em outubro de 1975 reuniu especialistas de 65 países. Este encontro deu origem à Carta de Belgrado, um documento que é considerado um marco histórico para a evolução dos movimentos em torno do tema meio ambiente.

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi na antiga união soviética foi considerada um dos principais eventos sobre Educação Ambiental do planeta. A partir de uma parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU-PNUMA, nesse encontro surgiram algumas definições e objetivos, princípios e as estratégias para a Educação ambiental do mundo.

Eco-92 realizada em Rio de Janeiro 1992, conhecida também como a Cúpula da Terra, foi considerado um dos principais marcos da questão ambiental em termos de políticas internacionais ao longo da história. Teve uma ampla cobertura mediática e a presença de representantes de 172 países e centenas de organizações Ambientais, o encontro teve como resultado assinatura de cinco importantes acordos ambientais: Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; Agenda 21; os princípios para a Administração Sustentável das Florestas; a Convenção da Biodiversidade; Convenção do Clima.

Rio+20 ficou conhecido como a Cúpula Mundial sobre o desenvolvimento sustentável que ocorreu na cidade Johannesburgo, na África do Sul, em 2002. Contou com a presença de 189 países que tinham como base a conservação dos recursos naturais renováveis a reafirmação dos objetivos do milênio, proclamados dois anos antes pela ONU.

Rio+20 (2012), Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável onde se reuniram 193 países e suas lideranças com o intuito de avaliar as políticas ambientais então adotadas e a produção de um documento final intitulado “O futuro que queremos”, onde foi reafirmada uma série de compromissos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é crucial para tornar as pessoas conscientes sobre a sustentabilidade e a importância de construir um futuro mais limpo, com a adoção de práticas ecologicamente corretas e o uso moderado dos recursos naturais, para as próximas gerações. A Educação Ambiental é lei no Brasil desde 1999, e tem como missão ensinar métodos de preservação, incentivar processos de reciclagem e conscientizar os alunos sobre a importância do Meio Ambiente. Os pilares da Educação Ambiental são: valores sociais, habilidades, competências, métodos e conhecimentos. A proposta é consumir sem destruir o mundo e seus recursos cada vez mais escassos, respeitando o ambiente em que estamos inseridos.

A importância da Educação Ambiental está cada vez mais em destaque na sociedade. As Diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental determinam tais princípios e objetivos:

- Incentivar a educação ambiental com caráter humanista, participativo e democrático;
- Compreender a totalidade do meio ambiente e sua importância dentro da vida socioeconômica e cultural;
- Estabelecer políticas contínuas ao longo da formação educacional, sempre valorizando o valor ecológico da metodologia de ensino;
- Valorizar as diferenças e valores de cada região brasileira, com sua diversidade de fauna, flora e clima, respeitando também a pluralidade cultural do país;
- Estudar e compreender os aspectos ecológicos do meio ambiente, dentro de cenários psicológicos, políticos e sociais;
- Democratizar o acesso a conteúdo ambiental para todas as classes sociais;
- Defender uma sociedade sustentável e aliada ao desenvolvimento humano, assim como na defesa da qualidade de vida;
- Motivar a participação de todos os níveis (micro e macro) da sociedade.

Atualmente, com a degradação da natureza e de incertezas quanto aos desafios globais relacionados ao meio ambiente, é necessário tomar medidas que combatam essas questões socioambientais. Isso porque o impacto do homem nos ecossistemas gera problemas, como desmatamento, poluição, escassez de recursos, perda de habitat para os animais, extinção de espécies e geração de resíduos poluidores e contaminantes. Essas questões dão origem de

diversas adversidades, como doenças, falta de água potável e escassez de alimentos.

Portanto, para que tenhamos uma vida com qualidade, precisamos que o meio ambiente esteja equilibrado. Porém, a realidade mundial é o oposto dessa visão de hábitos sustentáveis. Por isso, deve-se desconstruir a ideia de natureza como recurso inesgotável a serviço da humanidade. Sendo assim, a educação ambiental promove as mudanças de comportamentos tidos como nocivos para o bem do meio ambiente.

Verificando a importância do processo educacional dentro das questões ambientais, Marcatto (2002, p. 28) nos traz que:

As possíveis respostas para as questões que envolvem a compatibilização entre desenvolvimento e preservação passam necessariamente pela participação da sociedade civil: pela coletividade.

A população deve estar sensibilizada para os problemas e disposta a contribuir, a trabalhar conjuntamente com os organismos governamentais e não governamentais no processo de desenvolvimento, promovendo o uso sustentável para controle e preservação dos recursos ambientais. É nesse contexto que surge a necessidade da educação ambiental como um processo de integração do homem com seu meio, de modo que tal integração cause o menor impacto possível. EA deve ser voltada para a solução de casos concretos que supõe desenvolvimento de conhecimentos e técnicas, mas acima de tudo propõe uma prática social de mudança de hábitos. Não se pode estudar Educação Ambiental sem necessariamente adentrarmos no processo educacional como um todo. Convém esclarecer que qualquer processo educativo tem como fim o aprendizado, a compreensão, a transformação de atitudes e comportamentos, sejam eles individuais ou coletivos.

A Educação Ambiental assume como meta principal a aprendizagem, no qual faz que o indivíduo reconheça e compreenda melhor o meio ambiente do qual faz parte, buscando novas formas de relacionamento com este, pautado nos princípios de respeito e integração ambiental. (MARCATTO 2002).

Pois, quando conhecemos o meio ambiente, aprendemos a respeitar e cuidar da natureza. Compreendemos que as matérias primas podem acabar se não forem usadas de forma consciente.

A educação ambiental deve chegar a todas as pessoas, onde elas estiverem, dentro e fora das escolas, através de campanhas de conscientização e fóruns de discussões com o objetivo de esclarecer e obter soluções para os problemas em cada comunidade, especificamente (DIAS, 1999, p. 27).

Evidenciando assim que a educação ambiental é importante para as crianças, os adultos, os idosos, no cotidiano, nas escolas, além de trazer possíveis soluções para grandes problemas ambientais. De acordo com Tamaio (2000), a educação sozinha ainda não é suficiente para que essas mudanças ocorram, pois ela se converte em “mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas”. Portanto, o coletivo obtém resultados mais satisfatórios para o bem do meio ambiente.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS

Não ocorrerá um processo de aprendizagem sem a participação da comunidade, e principalmente dos professores, na orientação de decisões, que se relacione à qualidade do meio natural e cultural de nossa sociedade. Desse modo. Guimarães (1998, p.30) escreve que:

Em Educação Ambiental é preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre o ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Ao assimilar esta visão (holística), a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza) inexistente a dominação de algumas coisas sobre as outras, pois já não há separação.

Entende-se que a educação ambiental pode mudar hábitos, transformar a situação do planeta e proporcionar uma melhor qualidade de vida para as pessoas. E isso só se fará com uma prática de educação ambiental onde cada indivíduo tem que se sentir responsável em fazer algo para desacelerar o avanço da degradação ambiental. Foram discutidos vários temas sobre como incluir a E.A na Educação Escolar com destaque maior em valores, como cooperação,

igualdade de direitos, autonomia, de democracia e participação. Dessa forma, o aluno se disponibilizará a aprender com o próprio ambiente em sala de aula mediado pelo docente que deve relacionar o conteúdo ministrado a questão do cotidiano dos discentes.

Trata-se de compreendermos que os professores devem empenhar-se na busca da melhoria do planeta, na busca pela melhoria da qualidade de vida e pelas melhores condições ambientais via campo da Educação Ambiental. Na própria escola os professores desenvolvem oficinas com vivências dos alunos e fenômenos que ocorrem em sua volta, buscando encaminhá-las com o auxílio dos conceitos científicos pertinentes, onde desperta no docente a consciência de preservação e cidadania.

O ser humano deve passar a entender, desde cedo, que precisa cuidar; preservar e que o futuro depende do equilíbrio entre o homem e a natureza. Sobre o uso racional dos recursos naturais no lugar que ele vive e que deve estar em equilíbrio, já dizia a UNESCO (2005, p. 44): “Educação Ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o meio ambiente natural as formas de conservá-los, preservá-los e de administrar seus recursos adequadamente”.

E o ambiente escolar é um dos primeiros passos para a conscientização dos futuros cidadãos para cuidar do meio ambiente. Já tem muitos professores trabalhando nesse tema de forma simples com os seus alunos; reflorestando os quintais, jardins das escolas, nas hortinhas e nas comilanças etc.

Pensar com inteligência e colaborar com a natureza para que o ser humano possa conviver harmoniosamente e aprender com o próximo dadivoso, com o cenário natural que ele foi presenteado. Paulo Freire (1987) cita que, para conscientizar um grupo, primeiro é preciso delimitar o que se quer e o que deseja alcançar. Para que se desperte o interesse no aluno, é necessário que o professor utilize a “bagagem de conhecimentos trazidos de casa” pelos seus alunos, sendo assim levando-o a perceber que o problema ambiental está mais perto do que se imagina. Sabemos que a educação ambiental nas fases iniciais ajuda as crianças que estão em fases de desenvolvimento, a qual é a melhor idade para se aprender a ter responsabilidade de sustentabilidade, destacando ainda que elas sejam o futuro do nosso planeta, onde esses pequenos indivíduos farão histórias, pois quando “inocentes” são mais fáceis de moldar novos

conhecimentos, enquanto os adultos já possuem hábitos e comportamentos cristalizados e de difícil reorientação.

A educação ambiental para crianças deve começar na escola, o futuro do planeta está nas mãos delas, por isso, é importante promover o interesse dos alunos em preservar e proteger o meio ambiente durante essa etapa. O objetivo de ensinar educação ambiental para crianças é fazer com que elas passem a cuidar da natureza como parte da vida delas.

A educação ambiental deve ser incluída tanto no programa educativo das escolas e institutos quanto em outras atividades, como seminários, conferências ou palestras. Seu ensino na sala de aula deve ser adaptado de acordo com a idade e maturidade das crianças e deve ser, além de teórica, prática, interessante e divertida.

CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS NAS SERIES INICIAIS

Para muitos professores, trabalhar temas transversais como o meio ambiente no cotidiano escolar é muito difícil. Mas, é necessário ministrar aulas que preparem o indivíduo para a vida no meio social, trabalhando o conteúdo de forma mais concreta, deixando uma aprendizagem maior, do que trabalhar apenas os conteúdos de forma rápida para cumprir a matriz curricular e não capacitar os educandos para conviver no caos ecológico que se enfrenta cotidianamente.

A educação ambiental é um conjunto de práticas e conceitos voltados para a busca da qualidade de vida, com o objetivo de criar diretrizes para auto sustentabilidade da sociedade. Os professores, devido a sua posição de líderes, podem contribuir com o aprendizado sobre o meio ambiente desde as séries iniciais, despertando no alunado o gosto e a paixão pela natureza, assim se consegue desenvolver as habilidades de observar, analisar, comparar, criticar, criar, recriar e elaborar. Portanto, no início da vivência escolar deve-se despertar na criança, através das aulas teóricas e práticas do ensino de ciências, o gosto pela educação ambiental.

As atividades que as crianças podem tocar, transformar objetos e materiais, traz mais prazer ao desenvolver tais tarefas exigidas pela educadora. Isto terá um significado maior para o aluno quando ele tiver a oportunidade de

conviver com o ambiente natural, assim podendo trabalhar de forma interdisciplinar, sem fragmentar o processo de construção do conhecimento.

Para tanto, cabe ao professor diferenciar as aulas, desenvolvendo projetos sob forma de oficinas. Assim, dará maior dinamismo às aulas, aproximando o conteúdo ao contexto e às vivências dos alunos. Desse modo, também contribui com a aprendizagem do educador, pois ao ligar o conteúdo das ciências às questões do cotidiano torna a aprendizagem mais significativa. As oficinas pedagógicas realizadas durante as aulas se desenvolvem apoiadas nas vivências dos alunos e dos fenômenos que ocorrem a sua volta, buscando examiná-los com o auxílio dos conceitos científicos pertinentes.

AMBIENTE DESEJADO E UMA BOA EDUCAÇÃO

A escola deve se tornar o melhor espaço para implementar a consciência sobre o meio ambiente, pois o fato de trabalhar com inúmeras crianças ajuda a propagar essa conscientização ambiental muito mais rápida e de forma eficaz. Neste sentido, Dias (2008) enfatiza que:

A educação ambiental é um dos maiores meios para propagação da informação. Sendo esta a maior fonte de socialização do saber, expandir a educação ambiental nas escolas seria a melhor e mais favorável forma de diluir as diversas agressões no Meio Ambiente. Levando em consideração que a partir do momento em que se adquire conhecimentos sobre educação ambiental é que, percebe-se a situação em que se encontra o meio ambiente; sendo assim começa-se a trabalhar soluções para que diminua os índices de degradação ambiental.

Comprovando que a educação ambiental tem grandes pontos positivos e objetivos bem definidos. Até a escola se torna um ambiente mais desejado quando trabalha com temáticas atuais, como a educação ambiental.

De acordo com Vasconcelos (1997), em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a Educação Ambiental ocorra.

Diante disso é que a escola se torna um espaço privilegiado na implementação dessa conscientização, pois aos educadores cabe a missão de oferecer aos alunos atividades que propiciem tais atitudes. É através de projetos

e atividades que levam os alunos a participarem de forma ativa a mudarem o atual momento crítico vivido pelo meio ambiente. Dessa forma, Souza (2000) afirma que “O estreitamento das relações intra e extra-escolar é bastante útil na conservação do ambiente, principalmente o ambiente escolar.”

Do ponto de vista epistemológico, não há modelo único para a ação educativa ambiental, pois ela é forjada em seu contexto, abrindo dessa forma um leque de sugestões para explicar esse tema.

A educação ambiental faz parte atualmente dos temas transversais dentro dos PCNs da educação e que pode ser desenvolvido com o corpo discente e a sociedade, já que pode partir para procedimentos diante da realidade em que se vive, buscando sempre meios que possam conscientizá-lo a respeitar o meio ambiente natural.

COMO ENSINAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA

Comece ensinando o conceito de responsabilidade: A criança precisa compreender que cada ato tem uma consequência, não só em relação ao meio ambiente. Os pequenos não têm a noção de continuidade e não medem suas ações, de uma forma geral. É dever dos pais e professores explicarem de um jeito simples e acessível, para gerar a curiosidade e interesse pelo assunto. Realize atividades em locais abertos: A vivência faz parte do ensinamento, a criança só é capaz de entender o conceito na totalidade quando passa por experiências de inserção e contato com a natureza. Apresente programas sobre meio ambiente para crianças: São diversas opções de programação infantil, tanto nas televisões por assinatura quanto nos serviços de streaming, como o Netflix, que tratam de uma forma bem didática sobre os cuidados com o meio ambiente. O Youtube também tem uma infinidade de vídeos que podem ser utilizados na hora de ensinar educação ambiental para as crianças. Utilize jogos e brincadeiras: Insira brincadeiras, como um quebra-cabeça ecológico, ou faça algumas charadas que vão tornar os ensinamentos mais divertidos para a criança e ajudá-la a assimilar o que você quer passar, o ensino lúdico e divertido vai garantir e despertar o interesse. Incorpore os 3 Rs na aula: Redução, Reutilização e Reciclagem.

Os 3 Rs da sustentabilidade precisam estar presentes no seu dia a dia. Ensine a importância de diminuir o consumo, incentive a criança a reaproveitar materiais, roupas e brinquedos e, também, a separar os resíduos corretamente para a coleta. Ensine a plantar sementes, um clássico é o feijão no algodão: Experimento do feijão no algodão, muito realizado nas escolas. Como ele leva apenas três dias para germinar, é possível que a criança entenda como funciona o nascimento de uma planta sem ter que esperar tanto. Para plantar, é só colocar os grãos em um pouco de algodão, que deve ser mantido úmido, e deixá-los em um local com incidência de luz. Faça uma horta: Alguns alimentos são fáceis de serem cultivados, como o tomate-cereja, os morangos e temperos. Cuidar da horta na companhia da criança é um ótimo jeito de fazê-la ter contato com as sensações e cheiros das plantas e entender seus ciclos de vida. Além disso, pedir a ajuda dela para regar e acompanhar o crescimento das mudas é um bom jeito de ensinar responsabilidade e cuidado.

PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS QUE A ESCOLA PODE ADOPTAR

Práticas simples que são capazes de criar hábitos sustentáveis, mudanças de atitudes que fazem muita diferença para o meio ambiente e para a escola. Tais como:

Instalar lixeiras de coleta seletiva – De preferência, espalhar as lixeiras em locais de fácil acesso e auxiliar os alunos sobre quais matérias jogar em cada uma, além de instruir a forma que esse lixo pode ser reciclado. Caso a escola não tenha recursos para comprar essas lixeiras, ela pode incentivar os estudantes a fabricarem lixeiras com os materiais existentes no meio escolar, como caixas de papelão e caixotes.

Incentivar a reciclagem e o reaproveitamento de matérias – Folhas de papel, caixas de papelão, caixas de leite, caixas de ovo, garrafas pet, tampinhas de garrafas, latinhas, entre outros. A escola pode incentivar os alunos a criarem um sentido a esses materiais, tipo: brinquedos, jogos, enfeites e decorações. Aprendendo, na prática, que o lixo pode ser reaproveitado. Além de reduzir o descarte indevido do lixo.

Evitar o desperdício de água – A escola pode colocar cartazes com mensagens de economia de água nos banheiros e perto dos bebedouros. A confecção dos

cartazes pode ser de responsabilidade dos alunos. Reaproveitar a água da chuva para realizar a limpeza de áreas externas e até mesmo irrigar jardins, plantas e hortas.

Economizar energia elétrica – A escola deve investir em lâmpadas de led, evitar deixar a luz, ar-condicionado ou ventiladores ligados em ambientes vazios e utilizar sensores de presença em locais estratégicos.

PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS ENSINADAS NA ESCOLA QUE PODEM AJUDAR EM CASA OU NO DIA A DIA DA CRIANÇA

- Separar o lixo dos recicláveis e não recicláveis: Os recicláveis podem ser enviados para a coleta seletiva ou cooperativas de reciclagem.
- Reutilizar: Muitos materiais podem ser reutilizados, basta usar a criatividade.
- Evitar o desperdício de alimentos: Consuma somente o necessário.
- Não jogar lixo no chão: Descartar nas lixeiras
- Não tomar banhos demorados.
- Desligar a torneira na hora de escovar os dentes.
- Não deixar a torneira pingando ou vazando água.
- Apagar as luzes sempre que sair de um cômodo de sua casa.

JOVENS ATIVISTAS QUE VÊM FAZENDO HISTÓRIA

Um ativista ambiental é uma pessoa que se identifica com a luta pela proteção do meio ambiente e das pessoas e animais que ali vivem. O ativista ambiental pode atuar em redes de interações informais que não têm afiliação organizacional, bem como em organizações de graus variados de formalidade que estão envolvidas em ações coletivas motivadas por identidade compartilhada de preocupação com questões socioambientais.

Infelizmente, o Brasil é um dos países em que mais morrem ativistas ambientais assassinados em decorrência de suas lutas. Exemplos: a irmã Doroty Stang – que lutou ativamente pela proteção de agricultores familiares na Amazônia – e Chico Mendes – que lutou a favor dos seringueiros da Bacia Amazônica, cuja subsistência dependia da preservação da floresta e das seringueiras nativas.

Citaremos alguns exemplos de jovens que estão fazendo história e lutando pela preservação do meio-ambiente, mais conhecidos como ativistas, que estão no mundo incentivando o debate sobre esse e outros temas.

Greta Thunberg, 18 anos: Greta Tintin Eleonora Ernman Thunberg é uma ativista ambiental sueca, ela se tornou uma das ativistas jovens mais conhecidas no mundo em agosto de 2018. Thunberg ausentava-se das aulas para protestar próxima ao parlamento sueco, exigindo por mais ações para mitigar as mudanças climáticas por parte dos políticos de seu país, e por ser a líder do movimento greve das escolas pelo clima. A atitude da estudante incentivou milhares de alunos a saírem da sala de aula para exigirem medidas contra o aquecimento global. Greta luta para evidenciar problemas relativos a mudanças climáticas e questões ambientais.

Greta é líder do movimento Fridays for Future, que em português significa Sextas-feiras pelo Futuro. É um movimento internacional de estudantes que faltam às aulas nas sextas-feiras para participarem das manifestações para exigir ações dos líderes políticos a fim de evitar as mudanças climáticas e fazer com que a indústria de combustíveis fósseis faça a transição para energias renováveis.

Isra Hirsí, 18 anos: Isra Hirsí há alguns anos se envolveu no ativismo climático. Em seu estado natal, Minnesota, Hirsí se concentra na defesa de grupos afetados pela mudança climática e, em 2018, das Nações Unidas. Hirsí coordenou a organização de centenas de greves lideradas por estudantes nos Estados Unidos em 15 de março e 3 de maio de 2019. Ela foi co-fundadora do US Youth Climate Strike, o braço americano do Fridays for Future, em janeiro de 2019. Ela atua como diretora co-executiva deste grupo. Em 2019, ela ganhou um Brower Youth Award. Nesse mesmo ano, Hirsí recebeu o prêmio Voice of the future.

Autumn Peltier, 16 anos: Autumn Peltier tinha apenas 8 anos quando participou de uma cerimônia indígena em uma reserva ambiental onde viu uma placa avisando que a água não poderia ser ingerida porque era tóxica, a memória daquele dia ficou com ela. Seis anos depois, aos 14 anos, Peltier fez disso a sua luta e agora atua pela conservação e pelos direitos indígenas à água. Quando tinha 12 anos, Peltier confrontou o primeiro-ministro canadense Justin Trudeau, dizendo-lhe que estava insatisfeita com os projetos aprovados por ele que

usavam gasodutos. Trudeau então prometeu a ela que protegeria a água. De 2015 a 2017, 87 problemas relativos à suspensão de água foram consertados no Canadá, embora ainda restem alguns. Em 2016, Peltier falou na ONU sobre a importância da conservação e do acesso à água, explicando o papel sagrado que a água desempenha em sua cultura.

Bruno Rodriguez, 21 anos: Na Cúpula do Clima da Juventude da ONU de 2019, Bruno Rodriguez declarou que as mudanças climáticas podem ser consideradas como a “crise política, econômica e cultural de nosso tempo”. O ativista de 21 anos organizou greves estudantis em Buenos Aires e até hoje, periodicamente, convoca outros jovens para lutar contra a complacência do governo com políticas de poluição incentivadas pelo setor privado. “Sempre ouvimos que nossa geração será a encarregada de lidar com os problemas que os líderes atuais criaram. Não vamos esperar passivamente pelo futuro. Agora é a hora de sermos líderes”, disse ele durante seu discurso na ONU. “Pare o comportamento criminoso de contaminantes de grandes corporações. Basta. Não queremos mais combustíveis fósseis”, concluiu.

Diante dos exemplos de jovens ativos nas questões ambientais, consideramos que esse interesse pelas mudanças foi iniciado na infância e aprimorado ao longo da adolescência. Por isso, a importância de tratarmos o assunto em sala de aula diariamente, para que, em breve, jovens assim não sejam incomuns e que todos tenham o mesmo interesse e determinação de mudar a situação ambiental do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração que Educação Ambiental é lei e um direito garantido, entendemos e defendemos que seja aplicada de forma lúdica e didática para despertar o interesse e a curiosidade das crianças, para que cada uma entenda a importância da preservação e a intervenção ambiental. Entendemos que os educadores devem reconhecer e assumir sua postura não apenas voltada para a Educação Ambiental, mas para todas as questões que possam contribuir de alguma forma para a formação de cidadãos cada vez mais conscientes em relação ao mundo atual, e assim consequentemente contribuirá para a formação dos indivíduos em se relacionar com o meio ambiente. Ao longo desta pesquisa, percebemos que os maiores desafios para a uma educação

voltada ao consumo consciente estão refletidos na falta de informação, na falta de conhecimento sobre a Educação Ambiental. Conhecemos bem a situação do nosso país, que apresenta uma política educacional presa a falhas de gestão, isso vem refletir em todas as esferas e o que não é diferente ao que diz respeito a EA.

Enfatizamos a importância das questões ambientais, para que essas façam parte do âmbito escolar, uma vez que se faz necessário um processo de formação profissional no qual deve possibilitar aos professores a elaboração do saber pedagógico a partir da interação entre o conhecimento específico disciplinar e o saber ambiental, possibilitando assim, ao professor, construir e reconstruir num processo de ação e reflexão.

REFERÊNCIAS

10 atitudes sustentáveis que você pode adotar no seu dia a dia. **LAR PLASTICOS**. 2020. Disponível em: <<https://www.larplasticos.com.br/ultimas-noticias/10-atitudes-sustentaveis-que-voce-pode-adotar-no-seu-dia-a-dia/>> .

Acesso em **31 de outubro de 2021**

CONAMA - CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. Resolução Nº 303, De 2020. Disponível em: <www.mma.gov.br/port/conama/res/res02/res30302.html>. Acesso em **10 de outubro de 2021**.

Conferências sobre o meio ambiente. **MUNDO EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/conferencias-sobre-meioambiente.htm>. Acesso em **01 de outubro de 2021**.

DIANA, Daniela. Educação Ambiental. **TODAMATERIA**. 2020. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/educacao-ambiental/>>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

DIAS, Reinaldo. **Responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2008.

Educação Ambiental: por que ela é tão importante?. **BRK AMBIENTAL**. 2019. Disponível em: <<https://blog.brkambiental.com.br/educacao-ambiental/>>. Acesso em 10 de outubro de 2021

Ensinando a criança plantar de forma lúdica. ROTEIRO BABY. 2015. Disponível em: <<https://roteirobaby.com.br/2015/05/ensinando-a-crianca-a-plantar.html>>

.Acesso em 30 de outubro de 2021

MEDEIROS, Aurélia Barbosa; MENDONÇA, Maria Jose da Silva Lemes; SOUSA, Gláucia Lourenço; OLIVEIRA, Itamar Pereira. **A Importância da educação ambiental na escola nas series iniciais**. Disponível em: <<https://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

MELLO, Lucélia Granja. **A importância da Educação Ambiental no ambiente escolar**. ECODEBATE. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2017/03/14/importancia-da-educacao-ambiental-no-ambiente-escolar-artigo-de-lucelia-granja-de-mello/>. Acesso em 30 de outubro de 2021.

Práticas sustentáveis que sua escola pode adotar. **VIVESCER**. 2021. Disponível em: <https://vivescer.org.br/praticas-sustentaveis/>. Acesso em 31 de outubro de 2021.

RUFINO, Bianca. CRISPIM, Cristina. **Breve Resgate Histórico da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo**. VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. Porto Alegre. 2015. Disponível em: <<https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/VII-069.pdf>>. Acesso em 30 de outubro de 2021

Saiba o que é e qual a importância da educação ambiental. FRAGMAQ. 2014. Disponível em: <<https://www.agmaq.com.br/blog/saiba-importancia-educacao-ambiental/>>. Acesso em **10 de outubro de 2021**

SOUZA, A.K. A relação escola-comunidade e a conservação ambiental. Monografia. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, **2000**.

Sustentabilidade na escola: 8 dicas para você implantar. WAKKE. 2019. Disponível em: <https://wakke.co/sustentabilidade-na-escola/> . Acesso em **31 de outubro de 2021**.

TAMAIÓ, Ireneu. O professor na construção do conceito de natureza, uma experiência de educação ambiental. São Paulo. Annablume: WWF, **2000**.

VASCONCELLOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de educação Ambiental. In: **PEDRINI, A. G. (org)**. Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, **1997**.

7 A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Denise Sampaio de Araújo
Patrícia Delmiro de Sousa Takahagassi
Mikael Henrique de Jesus Batista
Caio Vinícius Freitas de Alcântara
Fabrício Bezerra Eleres
Giselle Carmo Maia
Cláudio Colares Alves
Luan Pereira Lima
Cláudia dos Santos
Maurício Aires Vieira
Ruhena Kelber Abrão

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

O desenvolvimento social, ao longo da história, está fundamentado no conhecimento científico e nas transformações decorrentes da evolução tecnológica. Considerando esses aspectos, é relevante que os atores desse processo em crescente expansão vivenciem a ciência e a tecnologia de forma natural, com a finalidade de perceber que a informação em conjunto com a tecnologia, proporcionam a construção do conhecimento. Portanto, o estímulo à alfabetização científica possibilita alterar a realidade na qual os participantes estão inseridos, uma vez que estimulam o raciocínio lógico como uma ferramenta, para uma melhor atuação social na tomada de decisões mais assertivas.

A busca e o estímulo ao conhecimento científico pode estar presente na escola, com o fim de capacitar o aprendente a compreender os conteúdos, discutindo os significados, a desenvolver um pensamento crítico sobre o contexto social em que estão inseridos, com o intuito de transformá-lo e contribuir com uma melhor percepção da vida pessoal e profissional. IGLESIA (1995) destaca que o movimento educativo denominado de Ciência, Tecnologia e Sociedade tem como objetivo possibilitar a alfabetização científica e tecnológica de todos os cidadãos “para que estes possam participar do processo democrático de tomada de decisões e da resolução de problemas relacionados com a ciência e a tecnologia em nossa sociedade” (p. 07).

No Brasil, a alfabetização científica e tecnológica tem reflexos da globalização, vivemos em um contexto no qual a evolução tecnológica influencia na transformação de saberes e práticas em que a sociedade como um todo está envolvida e participa nesse processo. Segundo o entendimento de LEAL & SOUZA (1997), a alfabetização científica e tecnológica deve ser “entendida como o que um público específico - o público escolar - deve saber sobre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) com base em conhecimentos adquiridos em contextos diversos (escola, museu, revista etc.); atitudes públicas sobre ciência e tecnologia, além de informações obtidas em meio de divulgação científica e tecnológica” (p. 330).

É a partir da década de 80 que a educação científica e a tecnologia figuram com maior ênfase, devido aos incrementos da produção científica e das inovações tecnológicas, culminando com uma maior velocidade no fluxo de informação, o que promoveu a própria educação científica. Nesse período, o enfoque das discussões se concentrava em: processos científicos, tecnológicos e investigação; os saberes científico e tecnológico; o conhecimento sobre ciência e tecnologia e seus reflexos nas decisões pessoais e sociais; a atuação e a análise da ciência e tecnologia; e as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

A evolução tecnológica trouxe um importante impulso para inovar o sistema produtivo da sociedade da informação, tornando relevante a qualificação da educação científica com o fim de assegurar a compreensão e o funcionamento das novas tecnologias, diante dos novos desafios que estas naturalmente vêm proporcionando para a consecução de uma evolução social. O argumento trazido por DAL PIAN (1992) explica: “A tese básica em torno da qual a discussão da educação científica passa a ocorrer é a de que uma compreensão mais profunda da ciência (alfabetização) pode ser o elemento fundamental de promoção da prosperidade de uma nação” (p.52).

O mercado financeiro exige profissionais cada vez mais qualificados no meio científico e técnico, uma vez que as novas tecnologias vão surgindo, novos caminhos vão sendo descobertos e que precisam ser trilhados. Nesse viés, a alfabetização científica deve estar em consonância com a nova realidade que se revela, para que se contribua com a prosperidade da sociedade.

Outro argumento, ainda, é exposto por DAL PIAN: "[...] toma-se necessário qualificar cidadãos que sejam capazes, não de memorizar conteúdos, mas de entender os princípios básicos subjacentes à como as coisas funcionam; de pensar abstratamente sobre os fenômenos estabelecendo relações entre eles; de saber dimensionar se as novas relações estabelecidas respondem aos problemas inicialmente colocados. Neste sentido, a ciência e a tecnologia devem estender a habilidade de as pessoas mudarem o mundo, o que remete à necessidade de analisá-las na sua relação com a sociedade" (DAL PIAN, 1992, p. 53).

Observando como se desenvolve a aprendizagem das crianças, percebe-se que elas, aos poucos, vão construindo a sua visão de mundo, selecionando elementos e interagindo com eles para consolidar pensamentos úteis para a própria vida. Nesse ponto, o aprendente absorve o conteúdo que lhe é proposto, a depender da seleção realizada e de que forma atua e relaciona-se com essas ideias. Assim, o ensino de ciências deve ter o compromisso de fornecer oportunidades ao aprendente, para que eles "descubram o significado do mundo" (HARLEN, 1994, p. 15).

O significado surge por meio da compreensão dos fenômenos científicos e da interação que se desenvolve, possibilitando relações mais lógicas e conscientes com esses saberes para a construção do conhecimento. As atividades desenvolvidas no ambiente escolar devem oferecer significado e estímulo às crianças, através de problemas, sistemas e métodos científicos, a fim de contribuir para o pensar científico.

Ao refletir sobre a relevância da ciência, BODMER (1986) aduz ser necessário que as pessoas tenham um entendimento sobre a ciência, até mesmo como um agente facilitador para a sua satisfação pessoal e profissional. Considerando esses aspectos, passam a se posicionar em discussões que envolvam ciência e tecnologia, atuando como cidadãos de uma sociedade mais democrática. Dessa forma, incrementar a alfabetização científica da população reverte-se em compreender a ciência, fornecendo ferramentas para a tomada de decisões capazes de promover a Ciência e a Tecnologia.

Assim, o espaço formal da escola e a abordagem acerca da disciplina de Ciências Naturais tem como objetivo fornecer subsídios que venham a capacitar o aprendente, permitindo que ele realize uma leitura do mundo, percebendo o

contexto da sua realidade de forma crítica e a compreensão dos conteúdos trazidos pela ciência. A proposta dessas discussões é relevante porque também enfatiza a importância da alfabetização científica a ser inserida de forma mais eficaz no ambiente escolar, inclusive implicando em melhorias nas práticas pedagógicas, possibilitando repensar o processo de formação docente.

São diversos os conceitos atribuídos ao termo alfabetização científica. Para melhor elucidá-lo, HAZEN & TREFIL (1995) declaram que é o “conhecimento necessário para entender os debates públicos sobre as questões de ciência e tecnologia” (p.12), o que retrata ideias, fatos e história do conhecimento científico.

Em uma outra concepção, “quando se fala em alfabetização, normalmente não se percebe que a expressão ser alfabetizado apresenta dois significados diferentes: um, mais denso, estabelece uma relação com a cultura, a erudição. Por conseguinte, o indivíduo alfabetizado é aquele que é culto, erudito, ilustrado. O outro fica reduzido à capacidade de ler e escrever” (MJLLER, 1983, p. 29). Entretanto, a releitura do significado de alfabetização científica deve ser implementada, passando a ser entendida como a “capacidade de ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos de caráter científico” (MILLER, 1983, p. 30).

O conceito de alfabetização científica proposto faz pressupor que o indivíduo demonstre um domínio do código escrito, por já ter experienciado a fase da educação formal. Entretanto, como contraponto, também há a possibilidade de apresentar e desenvolver a alfabetização científica, antes mesmo de o aprendente ter o domínio do código escrito, inserindo esse conteúdo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, auxiliando-os na aprendizagem do código escrito e ampliando o conhecimento.

De acordo com o autor FOUREZ, o termo alfabetização científica denota “um tipo de saber, de capacidade ou de conhecimento e de saber-ser que, em nosso mundo técnico-científico, seria uma contraparte ao que foi alfabetização no último século” (FOUREZ, 1994, p. 11). Dessa forma, faz-se presente a importância de verificar e acolher o novo paradigma como forma de favorecer o método científico nas escolas, com o intuito de corresponder às expectativas impressas na sociedade pela evolução tecnológica.

Destacando que, em uma sociedade democrática, oferecer uma alfabetização científica mais qualificada para a população traz consequências importantes na tomada de decisões para o avanço da ciência, uma vez que atinge a vida de cada cidadão, inclusive as relações estabelecidas na esfera mundial, como se observa na exposição: “ser capaz de entender tais debates é hoje tão importante quanto saber ler e escrever. Logo, é preciso ser alfabetizado em ciências” (HAZEN & TREFIL, 1995, p. 11-12).

Alguns autores explicam que a educação científica, considerando a educação em ciência, a matemática e a tecnologia, deveria: “[...] ajudar os estudantes a desenvolverem os conhecimentos e hábitos mentais de que necessitam para se tornarem seres humanos compassivos, capazes de pensarem por si próprios e para enfrentarem a vida. Deveria equipá-los para participarem conscientemente com os outros cidadãos na construção e proteção de uma sociedade aberta, decente e vital” (RUTHERFORD & AI-ILGREN, 1995, p. 15). O sentido do argumento utilizado se concentra em defender a qualidade dispendida à educação de um país, como fator fundamental para a efetivar uma sociedade justa, segura e com uma economia promissora, também aqui considerados os problemas que atingem o nível global. A informação e uma consciente tomada de decisão são aspectos essenciais que permitem influenciar a solução de problemas locais, mas também outros fatores que interferem no andamento da humanidade, como a preocupação com o meio ambiente, doenças, conflitos e questões sociais, por exemplo.

Atualmente, há uma tendência direcionada às ações que as escolas devem desenvolver no ensino de Ciências, que demonstra uma preocupação com a redução e a seleção de conteúdos mais significativos para a aprendizagem. O objetivo da escola é convergir esforços em conceitos mais relevantes para a aprendizagem científica, também se comprometendo nas práticas de outras habilidades necessárias para entender outros conteúdos relacionados à ciência, seja no espaço escolar ou não.

Como fundamento dessa exposição, a “Ciência para todos baseia-se na convicção de que uma pessoa instruída cientificamente é uma pessoa consciente de que a ciência, a matemática e a tecnologia são empreendimentos humanos interdependentes, com pontos fortes e limitações: compreende conceitos-chave e princípios científicos, conhece o mundo natural e reconhece

tanto a sua diversidade como a sua unidade e usa o conhecimento científico e os modos de pensamento científico para fins individuais e sociais” (RUTHERFORD & AI-ILGREN, 1995, p. 19)

Considera-se a perspectiva da função social do ensino de Ciências, comprometida com a mudança do contexto no qual o aprendiz está inserido e, portanto, deve-se posicionar de forma ativa, crítica e consciente: [...] compreensão da ciência para tornar possível a qualquer um alcançar um entendimento rico e dinâmico do mundo natural. A alfabetização científica capacita as pessoas ao uso de princípios e processos que possibilitam decisões e participação nas discussões de temas que afetam a sociedade” (National Science Education Standard apud LEAL & SELLES, 1997, p. 342).

O aperfeiçoamento da educação em ciência é o responsável por conduzir o estímulo e o consequente desenvolvimento da alfabetização científica, conforme afirmação: “Educação em ciência e tecnologia terá de representar um papel crucial em todas as sociedades e terá de executar uma variedade de funções; terá que treinar uma variedade ampla de força de trabalho e terá de gerar dentro da sociedade uma grande compreensão de ciência e de atitudes científicas e assim ajudar as pessoas a apreciar melhor os potenciais de ciência e as possíveis direções de desenvolvimento tecnológico” (Apud SMOLSKA, 1990, p. 475).

A proposta da educação científica e da alfabetização científica para as Séries Iniciais tem o intuito de esclarecer e orientar o indivíduo em relação ao meio em que está inserido, fornecendo instrumentos que lhe possibilitem a compreensão, a análise e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo do educando nesse contexto, para, então, proceder as discussões e as transformações necessárias, em consonância com o pensamento seguinte em que “Reconhece a origem da ciência e compreende que o saber científico é provisório e sujeito às mudanças de acordo com a acumulação de resultados” (FOUREZ, 1994, p. 25).

É importante atentar que o ensino de Ciências se contrapõe a um ensino dogmático e tradicional, quando considera a mudança como um fator necessário para a evolução da própria ciência, salientando-se a função do professor em demonstrar como se operam essas interações, assim “as ciências estão sujeitas às mudanças tanto por suas interações com uma história humana e social como

pelas suas relações com o mundo das coisas. Para uma alfabetização científica, os professores deveriam mostrar aos alunos como representar estas interações” (FOUREZ, 1994, p. 25).

Diante do exposto, na ciência não caberiam verdades definitivas, “mas sim como um campo que constrói socialmente a noção de verdade científica”, sendo “um programa coletivo de construção de verdades provisórias” (LOPES, 1998, p. 43), pois a sociedade, assim como a ciência que a fundamenta estão em permanente transformação. O autor complementa, ainda, que: “o mundo não está pronto, o espetáculo não está escrito em definitivo e não somos apenas espectadores. Somos atores sociais, construindo verdades provisórias, passíveis de serem modificadas. Portanto, não cabe acreditar nas verdades cristalizadas que nos ensinam e nos ensinaram como se não houvesse outro caminho, outra possibilidade para nossas vidas. Como se tivesse sido decretado o fim da história” (LOPES, 1998, p. 45).

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A alfabetização científica dos alunos não poderá ser restrita somente ao ambiente escolar, a compreensão do contexto de cada um vai além dos portões da escola, envolvendo diversos saberes a serem apreendidos em ambientes não formais. “Os cursos escolares de ciência não podem proporcionar aos cidadãos todas as informações científicas que eles necessitarão ao longo de suas vidas, para compreender o seu mundo em mudanças, ou para participar das decisões sobre questões políticas influenciadas pela ciência e tecnologia” (LUCAS apud CAZELLI, 1992, p. 55).

Então, a escola, além de promover a alfabetização científica por meio de aulas, atividades pedagógicas e feiras de ciências, também tem a função de proporcionar iniciativas que estimulem os alunos a investigar os conteúdos e significados necessários para sua vida privada e essa proposta deve ser executada durante a fase da escolarização. Entre os espaços não formais para auxiliar na promoção do conhecimento dos aprendentes, destacam-se o museu, o zoológico, os parques, os programas de televisão, assim como o uso da tecnologia no meio ambiente digital.

Ao analisar o modelo tradicional de alfabetização, o enfoque se restringe ao desenvolvimento da linguagem e da escrita, com o reconhecimento das letras e da fonética. Nesse processo mecânico, destacam-se a cartilha, a autoridade do professor e o aluno receptor. De acordo com o entendimento aludido, “A criança assume uma atitude mais passiva que ativa, ela 'reage ' e 'responde ' aos estímulos que o livro contém, via de regra, por meio de 'cruzinhas', sem que sua atividade, motivação e cognição sejam efetivamente ativadas.” (FREITAG, 1990, p. 32).

Essa é uma concepção de alfabetização precária na formação do corpo docente e infelizmente se mostra presente nas escolas, com as práticas mecânicas, sem contexto, concentrada na leitura e escrita. Para mudar esse panorama, outros aspectos devem ser observados, visando a compreensão do código escrito pelos alunos através da observação, da análise, da comparação e das discussões. Diante dessas questões, o modelo tradicional se ocupa em formar decodificadores que apresentam fragilidades na interpretação e na produção de textos. Assim, “Numa sociedade em que as relações sociais, principalmente as de produção, tornam-se complexas, exigindo do cidadão novas habilidades, como ler e escrever com compreensão, era de se esperar que novas exigências fossem apresentadas ao sistema educacional, no sentido de uma alfabetização mais funcional e contextualizada” (LEITE & SOUZA, 1995, p. 17).

Em tempo, é importante considerar que somente o domínio da leitura e escrita não se mostra suficiente para ser considerado um alfabetizado funcional. Além disso, a alfabetização científica tem um fim, que é servir a uma utilidade social. Conforme o contexto apresentado, “O processo de alfabetização deve, desde o início, possibilitar que o aluno desenvolva a compreensão do caráter simbólico da escrita (instrumento que serve para transmitir ideias, emoções, impressões etc.), além de identificar todas as possibilidades sociais de seu uso” (LEITE & SOUZA, 1995, p. 16).

Na discussão que envolve a definição de alfabetização científica, é preciso entender o simbolismo das palavras, mas inserindo-o em um contexto, a fim de que se compreenda o sentido do texto proposto: “[...] ou se ensina passiva e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções favorecendo sua construção ativa e dinâmica da

linguagem escrita. E isto porque, para o domínio efetivo da leitura e da escrita, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras representam, significam, querem dizer coisas, sentimentos, ideias), mas é preciso haver também aquisição dos mecanismos básicos desse código, do contrário não se lê e não se escreve. Assim, o problema não é tanto se se devem fazer 'exercícios' na aprendizagem da leitura e da escrita: é preciso que eles estejam vinculados a um contexto, que sejam uma estratégia usada dentre as demais, evitando-se que as crianças apenas repitam exercícios indefinidamente sem compreender para onde estão indo, qual é o significado do que fazem, o que é ler e escrever, qual é a função da escrita. E essa compreensão do significado não só pode como também deve ser trabalhada na produção e na utilização direta de materiais e textos escritos (jornais, livros, cartas, bilhetes, Álbuns, Cartazes)” (KRAMER, 1986, p. 19).

O processo de aprendizagem não pode estar atrelado à ideia de transmissão do conhecimento, como a educação bancária expressada por Paulo Freire, uma vez que o ser humano é o autor da própria história e, portanto, os saberes devem ser compartilhados, sendo a mediação assistida pelo professor e demais alunos. “Ele deve ser garantido numa abordagem crítica, caracterizando o empreendimento científico como uma atividade humana, não neutra, financiado e com vinculações econômicas e políticas” (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1990, p. 56). Assim, as ciências são percebidas como “instrumento de compreensão do mundo, com toda a sua contemporaneidade, buscando a integração do indivíduo ao processo de transformação por que passa o mundo tecnológico e a possibilidade de compreensão, e intervenção nesse mundo” (MENEZES et al., 1997, p. 311).

É relevante salientar o compartilhamento, entre professor e aluno, dos significados dos conteúdos expostos em sala de aula, por meio das atividades didáticas, quando o professor atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, o aluno irá expor os significados apreendidos. Não logrando êxito, o professor reapresentará os significados, observando as lacunas na aprendizagem. Dessa forma, “Professor e aluno têm responsabilidades distintas no processo: o professor é responsável por verificar se os significados que o aluno capta são os significados pretendidos [...], o aluno é responsável por verificar os significados que foram captados são os

significados que o professor pretendia que fossem captados” (MOREIRA apud JESUS & DAL PIAN, 1997, p. 541).

Concebendo a ideia de que, para a construção incessante do conhecimento, que se opera ao longo da vida dos indivíduos, estes também são vistos como seres em evolução e aperfeiçoamento contínuo, acessando e absorvendo diversos saberes, combinando-os, refletindo sobre os novos conceitos e expressando opiniões fundadas nessa miscelânea de informações. Tudo em função do aprimoramento do saber e do próprio aprendente inserido e participante do meio que o cerca. “Saber é poder construir modelos, combinar conceitos oriundos de disciplinas diferentes, enquanto as mídias continuam não transmitindo senão conhecimentos factuais e dispersos. Saber é ser ator de sua própria formação, poder colocar-se num processo de formação permanente que não se limita à escola, mas sim onde as diversas mídias ocupam um lugar preponderante” (GIORDAN & VECCHI, 1996, p.12).

Como já abordado anteriormente, é importante frisar que os conceitos a serem trabalhados em Ciências Naturais, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, deverão fornecer aos alunos subsídios para que entendam como funciona o mundo, estimulando-os a tomar decisões, como atores críticos e independentes operando no seu contexto social. A ideia que remete ao conceito de algo a ser explorado não se restringe à soma de associações deduzidas pela mente ou memória.

Vygotsky explica que “É um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas o significado das palavras evolui. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado - processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e

diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através* da aprendizagem inicial” (VYGOTSKY, 1993, p. 71-72).

Ao longo do processo de construção do conhecimento, verifica-se que as experiências do cotidiano dos aprendentes, que envolvem a sua relação com a natureza e com a tecnologia, detêm grande valor e servem de subsídios a serem acrescidos nas práticas da ciência. Assim, “o ensino de ciências deve partir do conhecimento que as crianças possuem, transformando-o em conhecimento científico e reconstruindo sua realidade dentro do contexto dos novos conhecimentos. [...] A partir das informações obtidas, buscar o conhecimento científico dos fenômenos e, assim, fazer a ponte entre o conhecimento popular (senso comum) e o científico” (FRACALANZA, 1986, p. 11).

A escola é o local em que as crianças compartilham as experiências que vivenciam e organizam essas ideias para, após, aprofundar essas questões. VYGOTSKY (1998) declara que o aprendizado das crianças inicia antes de frequentarem as escolas. “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p. 110). BARBOSA (1994) explica no mesmo sentido que “meio ambiente em que vive que a criança inicia progressivamente a construção da sua maneira de ser leitor, processo que teve seu início bem antes de sua chegada à escola” (p. 67). FERREIRO (1993) expõe que “são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles” (p. 65).

No processo da alfabetização “o ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação da língua escrita” (SMITH apud SOARES, 1998, p. 67). Enquanto na alfabetização científica o processo vai além, é mais profundo, o ler e escrever sobre ciência se refere à compreensão desses termos, não se procede com uma simples transmissão e memorização de fatos e classificações. O desenvolvimento da aprendizagem realizado pelos docentes, através das práticas pedagógicas, tem o intuito de permitir aos educandos a análise, a reflexão, a crítica e a absorção dessas experiências em suas vidas. A partir desse ponto, os alunos passam a identificar

os significados dos conteúdos e isso permite a utilização prática do conhecimento científico adquirido nos contextos a que estão inseridos.

A escola é a principal instituição que tem a função de promover e facilitar o acesso ao conhecimento. Entretanto, o que se observa na prática é que a escola não tem suprido essa necessidade de forma integral a todos os estudantes, em virtude das singularidades geográficas, das questões estruturais e pedagógicas, mas, sobretudo, do avanço da Ciência e da Tecnologia, que deve ser inserida nas práticas da aprendizagem, até como um fator de inclusão social.

A escola representa um papel importante na busca do conhecer pelo aprendente, servindo como uma intermediária nessa relação triangular, ao provocar e instigar o aluno em direção ao saber e, ao mesmo tempo, administrando e fornecendo informações que se revertam na construção do conhecimento. Este deve estar atrelado às inovações tecnológicas que vão surgindo, capazes de transmitir de forma rápida um maior volume de informações e, portanto, são ferramentas úteis e que seduzem facilmente os alunos a conhecerem novas informações, que não apenas as atividades formais exercitadas no ambiente escolar. A escola “precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito. Sem esse interesse realmente sentido pelas crianças, as atividades da escola não passam de um jogo, de um brinquedo, de uma obrigação, que alguns podem realizar e, outros, inconformados, deixar de lado” (CAGLIARI, 1998, p. 65).

Verifica-se que grande parte do saber científico vivenciado nas escolas é esquecido logo após a realização das avaliações, cumprindo aqui reflexões sobre o assunto, seja em razão do fluxo de informações a que o meio ambiente digital nos submete, ou de que forma conseguimos traduzir e converter esse volume de informações em práticas que demonstrem alguma utilidade na vida prática de cada um. “Sua transmissão é laboriosa e não garante um papel integrador, em particular perante o fluxo de informações que nos chega das mídias. Por fim, é dificilmente utilizável na vida diária, quer seja na discussão com um especialista (por exemplo, um médico), quer seja na vida profissional para orientar uma decisão. E isso acontece na alvorada do século XXI, num mundo amplamente dominado pela ciência, e numa época em que as mídias

ampliam a importância da menor inovação tecnológica” (GIORDAN & VECCHI, 1996, p. 09).

As aulas de Ciências nas Séries Iniciais devem ser ministradas em conjunto com outras disciplinas, formando um todo, que se constitui na ciência em si, sem que haja a separação de conteúdo. Dessa forma, a compreensão dos seus significados fica mais favorável aos aprendentes. “‘Conhecer’ não é apenas reter temporariamente uma multidão de noções anedóticas ou enciclopédicas para ‘regurgitá-las’, como o pede o ensino atual. ‘Saber’ significa, primeiro, ser capaz de utilizar o que se aprendeu, mobilizá-lo para resolver um problema ou aclarar uma situação, enquanto o ensino atual impõe a passividade e o tédio, e o aluno, longe de encontrar uma motivação (na falta de uma vocação), apressa-se em esquecer rapidamente tudo, logo após ter sido aprovado no exame ” (GIORDAN & VECCHI-11, 1996, p. 11).

É de fundamental importância a orientação despendida pelos professores sobre os conhecimentos que devem ser priorizados e selecionados em sala de aula e nos ambientes digitais, diante do volume de dados que absorvemos no dia a dia através da crescente produção científica e tecnológica. Nesse novo contexto, a escola e os educadores devem estar aptos a desenvolverem práticas associadas aos conteúdos científicos, às novas habilidades, fornecendo ferramentas ao educando para que ele compreenda a ciência e, então, amplie as áreas do conhecimento.

Assim, é fácil de perceber como os meios de comunicação, sobretudo a rede digital, possibilitam a promoção do conhecimento científico, o que deve orientar as escolas a enxergarem um grande potencial a ser explorado com mais robustez, como um elemento auxiliar do processo ensino-aprendizagem. “[...] a escola não pode mais reduzir-se a um programa de conhecimentos; ao contrário, ela tem a obrigação de ser inovadora a esse respeito, pois ela pode conservar toda sua importância. Deve promover o saber enquanto ferramenta, por um lado centrando-se numa dezena de conceitos básicos que constituem outros tantos ângulos de abordagem da realidade atual, por outro lado aprendendo a organizar a massa dos conhecimentos atuais. Quanto a esse último plano, se ela quiser evitar que o aluno se perca ou seja ultrapassado por esse fluxo continuamente renovado, a escola deve em primeiro lugar obrigatoriamente aprender a separar os conhecimentos, gerenciá-los, estruturá-los, situar-se em relação a eles,

conhecer suas áreas de validade [...] e mesmo produzi-los” (GIORDAN & VECCHI, 1996, p. 11).

Repisando o pensamento de que no processo de construção do conhecimento, o aprendente deve se sentir livre para experimentar novos caminhos que enalteçam a sua capacidade intuitiva e criativa, com o fim de explorar novos conceitos a serem agregados à educação formal. “Se se ignorar ou desprezar simplesmente a sua intuição e os conceitos errados, as convicções originais dos estudantes vencerão provavelmente a longo prazo, mesmo que os alunos, nos exames, deem as respostas que os professores desejam. Não é suficiente a mera contradição das ideias previamente presentes nas mentes dos alunos. Têm de ser encorajados a desenvolver visões novas, ao reconhecerem que essas visões os ajudam a compreender melhor o mundo” (RUTHERFORD & AHLGREN, 1995, p. 223).

Verifica-se uma necessidade histórica e cultural da sociedade em compreender a ciência como um instrumento utilizado pelas pessoas para produzirem mais, usufruírem dos benefícios e facilidades que o avanço da ciência proporciona na vida humana ao longo do tempo. A alfabetização científica pode sofrer uma expansão, utilizando-se de outros recursos, como os museus, a televisão, as revistas, os jornais e, sobretudo, a internet. Entretanto, “não se pode esperar que jornais, revistas, tevê preencham a função dos meios mais especializados para alfabetizar cientificamente” (CAZELLI, 1992, p. 55).

O aprendizado está associado à figura do professor, estimulando e sistematizando os saberes como um facilitador desse processo. No entanto, a qualidade do ensino também não é garantida pelos inúmeros recursos a serem utilizados, mas sim vinculada à forma como o professor utilizará estes equipamentos, ao contextualizar os conhecimentos, com o fim de que o ensino de Ciências preencha a sua função social.

“Numa escola que se preocupa com a formação do homem enquanto ser concreto, a abordagem dos componentes curriculares deve acontecer tanto em relação aos seus conteúdos quanto em relação aos aspectos sociais, psicológicos e culturais que os envolvem. Desta forma, podemos considerar que além do saber de cada disciplina - História, Matemática, Biologia, etc. - existem outras formas de saber que compõem a cultura escolar” (CICILLINI, 1997, p. 256) “É uma oportunidade para um tipo de auto-aprendizagem fora da escola e

serve também para ilustrar que, no mundo atual, há ligação entre informação, entretenimento e aprendizagem” (CAZELLI, 1992, p. 55). Dessa forma, a qualidade da alfabetização científica de uma sociedade tem um vínculo intrínseco com o nível a ser observado na educação científica, com o currículo escolar introduzido e com a abordagem dos professores direcionada aos alunos no tocante à visão acerca da ciência.

Considerando os fenômenos discorridos, o convite aos alunos para ingressar no aprendizado das ciências, por parte dos professores, deve ser motivador, os educandos devem perceber o real significado das atividades realizadas, para que os mesmos se sintam compelidos a assumir uma postura ativa frente a esses desafios, demonstrando comprometimento “nas tarefas das aulas de ciências com o objetivo de realizar compreensões científicas, como ele se esforça para integrar seu conhecimento pessoal com o conhecimento científico e aplicar o conhecimento científico para descrever, explicar, prever e controlar o mundo ao seu redor” (LEE & ANDERSON apud SANTOS, 1997, p. 252).

“Nada mais significativo que pensar um ensino de ciências capaz de contemplar a pluralidade de interesses de todos os futuros cidadãos de uma sociedade científica e tecnológica, e não apenas para uma minoria que irá assumir postos-chaves na sociedade” (LIMA et al., 1997, p. 361). Nesse contexto, efetivando o processo educacional direcionado para esse fim maior, os aprendizes estariam fundamentados em outros valores, que envolveriam o trabalho e o convívio social de forma mais segura, eficiente e prazerosa, em que a Ciência e a Tecnologia estariam mais presentes na vida das pessoas, promovendo a verdadeira inclusão social.

O termo alfabetização científica conduz a um processo de aprendizagem mais profundo e transformador, em virtude de explorar habilidades, ações e saberes que contribuem de forma decisiva na construção do conhecimento. É relevante afirmar que esse processo não se restringe somente à aquisição de conceitos e experimentos científicos, refere-se à liberdade, à percepção de direitos e deveres, à capacidade de interagir com o meio, de ser autor da própria vida de forma consciente e, por isso, participar ativamente de mudanças sociais, proporcionando a evolução do próprio indivíduo e da sociedade. “A *alfabetização científica* pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar

alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. [...] assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo (CHASSOT, 2003).

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLOGIA

Em consideração ao crescente avanço da Ciência e da Tecnologia, os meios de comunicação deveriam possibilitar uma maior inserção da ciência em seus ambientes, com o fim de promover uma aproximação entre a ciência e a população, para que o acesso a ela seja mais simplificado e passível de melhor compreensão, visando, assim, o aprimoramento das relações sociais. A “mídia é hoje um dos elementos extracurriculares ou paralelos mais relevantes na socialização e iniciação cultural dos alunos” (SANTOS apud SOUZA et al., s/d, p. 2).

A evolução tecnológica influenciou e transformou profundamente o comportamento humano, a economia e a educação, os meios de produção, sobretudo em virtude da valorização alcançada pela informação na sociedade digital globalizada. O meio ambiente tecnológico indicou novas formas de relação entre os seus participantes, sendo dotado de novas linguagens de comunicação, o que exige a aptidão para novas habilidades solicitadas diante da realidade apresentada.

O acesso sistematizado ao conhecimento é proporcionado principalmente pela escola, enquanto as tecnologias da informação e os meios de comunicação têm favorecido a propagação do conhecimento científico. Infere-se, então, que os meios de comunicação poderão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. “Assim, parece que se pode afirmar que a globalização determinou, em tempos que nos são muito próximos, uma inversão no fluxo do conhecimento. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, hoje é o mundo exterior que invade a escola. Assim, a escola pode não ter mudado; entretanto, pode-se afirmar que ela foi mudada” (CHASSOT, 2003).

É através da colaboração do professor que os alunos terão maior facilidade em operar com o computador, buscando outras fontes para a elaboração do conhecimento. Com isso, as instituições de ensino precisam estar

equipadas com computadores e os professores serem capacitados para usá-los na melhoria da construção dos saberes. Dessa forma, o computador é “em um excelente instrumento para todas as pessoas que interagem com a criança desde que estejam convictas de que é a qualidade das interações que definirá as possibilidades e os limites deste instrumento no processo educativo” (SILVA FILHO, 1998, p. 116).

O acesso a um grande volume de informações, por meio da internet, tem contribuído para o incremento do conhecimento. O professor e os alunos deverão se ocupar em selecionar as informações que venham contemplar a alfabetização científica. “Ajudar os alunos a se tornarem pensadores cada vez mais eficientes vem sendo reconhecido como objetivo primário da educação. A rápida expansão do conhecimento aponta para a necessidade de currículos e processos educacionais que favoreçam aos alunos localizar e processar o conhecimento científico ao invés de simplesmente memorizar fatos. Nesta tarefa, o computador é apontado como ferramenta essencial” (GOMES et al., 1997, p. 102).

A interação com o computador na escola promove a “ampliação das experiências de vida na diversificação destas experiências e na tentativa de não tentar limitar tais experiências a um padrão, um tipo, um recorte da realidade” (SILVA FILHO, 1998, p. 115). Acrescenta, ainda, sobre o computador “bem como de veículo de democratização da informação e das relações” (SILVA FILHO, 1988, p.120).

As novas tecnologias da informação e da comunicação incorporam, de forma ativa e crescente, o aspecto das ecologias cognitivas, proporcionando mais facilmente o desenvolvimento de uma aprendizagem participativa e cooperativa, através do meio ambiente digital. Em consideração a esses aspectos, vem sendo impressa na sociedade da informação a percepção de uma sociedade aprendente, sobretudo, em decorrência da interatividade das relações virtuais e do acesso a incessante fluxo de informações a que somos submetidos. A conectividade e a sociedade da informação demandam um pensamento transversal para ressoar profundamente em uma concepção transdisciplinar de pesquisa e aprendizagem.

As transformações trazidas pelas novas tecnologias trouxeram reflexos para a aprendizagem, muito embora estejam longe de substituir o educador,

figura responsável em direcionar o processo de construção do conhecimento. As novas ferramentas contribuem em intensificar o pensamento interativo, colaborativo e transversal, possibilitando novas conexões de ideias, de reflexões e de percepções, que se traduzem no poder de criar por si mesmo diante desse atual paradigma. Cumpre salientar que o caminho a ser percorrido da informação ao conhecimento remete à capacidade do homem de correlacionar as ideias que absorve, assim sendo, não se restringe às operações tecnológicas.

Tornar a informação disponível de forma crescente não denota uma sociedade da informação, é preciso o desencadear do fluxo de ideias, as relações entre elas e outras fontes, fornecendo um suporte contínuo ao processo de aprendizagem, as informações vão sendo adicionadas, mescladas, incorporadas, para, ao final, desempenharem a sua função.

Ao considerar a sociedade da informação como uma sociedade da aprendizagem, é relevante pontuar que, atualmente, o processo de aprendizagem não se limita às fases da escolaridade tradicional, uma vez que o processo de aprendizagem ocorre ao longo da vida humana.

Analisando as novas tecnologias da informação e da comunicação, verifica-se que não são apenas ferramentas técnicas em virtude de aumentar a capacidade cognitiva do ser humano, o que é diferente das tecnologias tradicionais, estas tinham a função de aumentar capacidade sensitiva da visão, ou do movimento dos braços e pernas, por exemplo.

É grande o conteúdo informativo à disposição nas redes, especialmente veiculados na internet. A interconectividade entre os usuários digitais permite promover a participação em um mesmo processo de construção de conhecimentos, também facilitado pelos sistemas de inteligência artificial que interagem nesse processo de forma cooperativa, explorando novas experiências de aprendizagem.

Desse contexto, extrai-se a ideia de que as tecnologias da informação e da comunicação passaram a influenciar profundamente as nossas formas de ver e organizar o mundo, através da colaboração cognitiva exercida na relação entre o aprendente e a máquina inteligente, cujas funções não mais se limitam a configurar e formatar, mas sim à participação ativa, partindo da informação até a construção do conhecimento.

O conhecimento passa a se desenvolver conforme Pierre Lévy denomina de *inteligência coletiva*, uma vez que a construção do conhecimento não mais ocorre de forma unilateral e isolada, mas através da cooperação cognitiva distribuída. Nesse processo cooperativo em busca do conhecimento, há a participação conjunta de aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais, o que expõe um novo potencial criativo em relação às atividades intelectuais.

Isso denota um romper com o paradigma racional tradicional na construção do conhecimento, ao passar a dar ênfase em sistemas neurais artificiais que podem ser simulados por máquinas inteligentes. Com a utilização de técnicas na construção cognitiva do saber, esse processo passará a ter a colaboração das máquinas inteligentes, trazendo novas formas de conhecer antes inexistentes. Entretanto, cabe salientar que as inovações apontadas também proporcionam desafios antropológicos e epistemológicos.

O processo criativo do aprender é modificado nessa parceria entre o homem e a máquina. Algumas reflexões são levantadas quanto à função ativa ou não do ser humano, frente aos comandos gerados automaticamente pela máquina. Diante dessas questões, a autonomia humana seria relativizada com o uso de programas que possuem a capacidade de auto-organização e autoprogramação.

Diante dessas perspectivas, com a possibilidade de uso da memória das máquinas inteligentes funcionando como uma extensão da memória dos aprendentes na construção do conhecimento, alguns questionamentos merecem ser observados, como a liberdade e a criatividade humanas, ao adotar o recurso livre e criativo da memória externa da máquina, o que também pode fazer surgir uma memória autônoma e personalizada eletrônica, que passa a ter escolhas e decisões próprias.

Dessa forma, a alfabetização científica é entendida como um instrumento para compreender o mundo, ocupando-se em analisar, acolher e discutir os significados dos conceitos trazidos pela ciência, assim como as inovações propostas pela tecnologia, com o fim de inserir o aprendente de forma participativa no mundo globalizado, possibilitando o exercício da sua cidadania. Diante da proposta apresentada, é necessário perceber a importância de estimular o desenvolvimento da alfabetização científica nas escolas, uma vez

que incrementar a ciência e a tecnologia nos ambientes formais induz a prosperidade do indivíduo e da sociedade.

Portanto, a discussão sobre a alfabetização científica e tecnológica como uma ferramenta capaz de intervir na formação do cidadão, surgiu com o intuito de trazer respostas ao descompasso entre as práticas educativas e as transformações vivenciadas na sociedade, ocasionadas, sobretudo, pelos avanços científicos e tecnológicos na era da informação. Neste contexto, o tema é abordado com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem, com a proposta de construção do conhecimento que envolve o pensar e decidir de forma consciente, crítica, livre e criativa, considerando, ainda, os desafios trazidos com o uso da tecnologia em crescente evolução, através da relação entre o homem e a máquina para o desenvolvimento dos saberes.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação.**

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010019652000000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 de março de 2022.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação.** Ijuí: editora Unijuí, 2000.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf> 2003>. Acesso em: 15 de março de 2022.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf> 2003>. Acesso em: 15 de março de 2022.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf> 2003>. Acesso em: 15 de março de 2022.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva.** São Paulo: Loyola, 1998; do mesmo autor: **As tecnologias da Inteligência.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LORENZETTI, Leonir. **Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2022.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** 2000. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado em Educação/Universidade Federal de Santa. Catarina 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79312/161264.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 de março de 2022.

MARCHESAN, Michele R.; KUHN, Marcus C. **Alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão.** Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/380/255>>.

Acesso em: 10 de março de 2022.

PENICK, John E. **Ensinando “alfabetização científica”.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2022.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Anna M. P. **Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: A Proposição e a Procura de Indicadores do Processo.** Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263>>. Acesso em: 10 de março de 2022.

8 AS DIFICULDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NO INTERIOR DO ESTADO DO TOCANTINS

Marcos Aurelio da Silva Cerqueira
Luan Pereira Lima
Caio Vinícius Freitas de Alcântara
Alderise Pereira da Silva Quixabeira
Miller Sorato Amorim de Souza
Marinadeli Garcia da Silva Rodrigues
Claudia dos Santos
Fabrício Bezerra Eleres
Giselle Carmo Maia
Mariângela Gonçalves Tessmann
Maurício Aires Vieira
Ruhena Kelber Abrão

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o grande desafio da educação inclusiva brasileira por direito é a implantação de uma educação de qualidade e com a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação ou preconceito, e que reconheçam as diferenças nos fatores de risco, contribuindo então no processo educacional. Para tanto, Mantoan (2015, p. 21) afirma que:

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser.

Nesse sentido, se faz necessário que o professor esteja preparado para receber esse alunado e que ele possa obter conhecimentos satisfatórios, proporcionando metodologias diferenciadas durante as aulas teóricas e práticas como forma de inclusão e integração nas atividades escolares (ABRÃO e BAYSDORF, 2014).

Dentre as várias abordagens e concepções que veem a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula de ensino regular, adota-se neste trabalho aquela que entende que cabe à escola permitir ao aluno o acesso aos

conhecimentos que dão sentido à aquisição de novos conhecimentos e significado ao movimento humano (BRACHT, 1997). Corroborando com o pensamento do autor supracitado, consideramos que todos os alunos têm direito a vivenciar, conhecer, experimentar e dar sentido pessoal aos conteúdos curriculares e culturais de Instituições de Ensino Regular.

Atualmente a Educação Especial encontra-se em uma situação de crise de identidade, ou seja, o monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar acabando. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre elas as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho (MANTOAN et al, 2007).

O grande desafio do professor das turmas de ensino regular é contemplar os alunos com necessidades e deficiências, os demais discentes e dar conta das habilidades e competências curriculares necessários para ampliar os seus conhecimentos, tendo em vista os limites e possibilidades de cada educando, no qual se deve buscar a valorização da capacidade de cada sujeito, transformando, criando e recriando novas possibilidades através das práticas inovadoras (ODEH, 2000).

Nesse entrevero, nos encontramos em uma situação de significativa mudança na função pedagógica da educação especial, o que pode representar uma mudança do conceito e entendimento sobre a importância dessa inclusão para que se possa oportunizar a esses alunos formas significativas de maior aprendizagem e integração, contribuindo assim para que haja um maior significado de vida (ODEH, 2000). Desta forma, a presente monografia foi organizada da seguinte forma:

Logo após a introdução, destacamos o Marco histórico, Educação Inclusiva e a Legislação em que possuímos, na legislação brasileira, diversas Leis e Artigos que amparam os direitos dos alunos no que se refere à educação especial e inclusiva, no sentido de a escola adaptar-se às necessidades de cada aluno (BRASIL, 1994, 1996, 1998, 1999, 2001, 2004, 2007).

Na sequência, abordamos A Educação Física e deficiência: entrelaçamentos possíveis, no qual enfatizamos o papel da Educação Física e

a sua função no desenvolvimento dos alunos, especialmente daqueles com deficiência física permanente ou temporária, tanto no desenvolvimento intelectual, social e afetivo para que haja uma aprendizagem de qualidade e significativa para os alunos com Necessidades Especiais Educacionais. Denota-se, também, a respeito da importância de todas as disciplinas do currículo educacional adaptarem-se à essas metodologias diferenciadas como forma de auxiliar a desenvolver a consciência coletiva, a criatividade, a criticidade, o significado de cooperação e o significado de cidadania. Assim como o parecer de alguns teóricos que falam sobre a importância de se estar realizando no ambiente escolar a inclusão desses alunos com deficiências, como por exemplo Abrão e Souza (2012) e Odeh (2008).

Posteriormente, relatamos a respeito dos Resultados e Discussões obtidos no período de estágio realizado em uma escola de Ensino Médio com um aluno com deficiência física, assim como as observações pertinentes em torno do assunto da pesquisa, que, hoje, podemos compreender que é de grande relevância para a área educacional, pois percebemos a importância de estar adequando a infraestrutura escolar para receber os alunos com deficiência física.

Por fim, nas considerações analisamos, de forma sucinta, quais as dificuldades dos alunos com deficiência em sala de aula uma cidade no interior do Estado do Tocantins, bem como a importância que o professor de Educação Física exerce neste contexto educacional.

Este trabalho emerge da necessidade de conhecer como acontece a inclusão de pessoas com deficiência física nas aulas do ensino regular, bem como quais são as suas dificuldades dentro do cotidiano escolar, visto que atualmente se fala muito em processo de inclusão e que é sabido que este é um direito de todos que são excluídos do sistema educacional em ter as mesmas condições de direito e acessibilidade. Anjos et al (2009, p.19) afirma que:

o conceito de inclusão foi elaborado em um movimento histórico que tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Tem, portanto, nas suas bases, a história da educação especial. Tal história geralmente é descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação passa por esforços integrativos e deságua no movimento exclusivista.

O trabalho de inclusão é longo, e os resultados são obtidos de forma

progressiva. Desta forma, é necessário discutir as Políticas Públicas que propõem a inclusão, abordando vários contextos desde a formação do profissional até a construção de escolas com mobilidade adequada, bem como eventos esportivos que possam motivar as pessoas com deficiência a, também, participar do processo de inclusão (ABRÃO e SOUZA, 2012).

As práticas segregacionistas iniciais buscavam educar o deficiente entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade. A deficiência era tida como própria do indivíduo e a ciência empenhava-se em caracterizar e categorizar os distúrbios a partir de um modelo médico da deficiência, amparado na categorização, na prevenção e na busca de cura (MENDES, 2006).

De acordo com o autor supracitado, antes no processo de inclusão trabalhava-se com os sujeitos outrora denominados de portadores de necessidades especiais, de forma isolada, mantendo a pessoa fora do meio social. A deficiência era tratada como problema exclusivo daquele sujeito da pessoa deficiente. Em outras situações, a deficiência, ao invés de realmente fazer uma inclusão, era simplesmente trabalhada no sentido médico, de buscar uma cura a esse indivíduo (MENDES, 2006).

As críticas a tais concepções e práticas evoluíram para uma visão integracionista: no campo científico, a ênfase deslocou-se dos fatores orgânicos ou individuais para os fatores sociais ou ambientais, ocorrendo um processo de transição do modelo médico para o modelo social da deficiência após o período de segregação com estudos científicos desenvolvidos, que antes a inclusão era feita através de um modelo médico (MARCHESI; MARTIN, 1995). Houve uma transição com o objetivo social de integração, trazendo nova proposta de trabalho para a socialização dessas pessoas. Anjos et al (2009, p. 387) relata ainda que

A difusão das ideias inclusivas adotadas no Brasil como linha política e a decorrente decisão de matricular na escola regular os alunos com deficiência trouxeram à luz o fato de que concepções e práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas convivem e se enfrentam no cotidiano das escolas. Pode-se atribuir tal situação ao fato de que as propostas de inclusão foram trazidas de outros países, com histórias diferenciadas de atendimento à deficiência, muitas vezes ignorando o trajeto real da educação especial no Brasil.

Atualmente no Brasil, em toda rede regular de ensino, é garantida a matrícula de alunos que possui algum tipo de deficiência. No entanto, esses alunos, na maioria das vezes, dentro do próprio processo de inclusão se tornam

excluídos. A escola garante a matrícula, mas não garante a inclusão, até mesmo pela falta de profissional qualificado, pela falta de estruturas das instalações escolares, assim como a ausência das aquisições de materiais pedagógicos adaptados (ABRÃO e MAICHE, 2017).

Na realidade, as pessoas com deficiência em nossa sociedade são um grupo pequeno que necessitam de atenção para solucionar seus problemas e garantir a inclusão deles com igualdade de direito junto à sociedade. Sassaki (1997) relata que a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de grandes e pequenas ações pode fazer a diferença na mentalidade de todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiências, incluso as deficiências físicas.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos que foram adotados envolveram a observação em sala de aula, quadra de esporte escolar, interação no ambiente escolar, pesquisa documental de uma unidade escolar e a pesquisa bibliográfica sobre o tema abordado. Segundo Severino (2002, p. 77):

A pesquisa bibliográfica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data e etc. Dessa técnica resultam repertórios, boletins, catálogos bibliográficos. E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema do trabalho. Fala-se de bibliografia especial porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado.

Em se tratando da pesquisa bibliográfica, foram consultados livros, revistas e artigos de periódicos especializados, bem como a pesquisa empírica que se refere também ao estudo de caso. Optamos por esse tipo de pesquisa, uma vez que permite uma maior profundidade sobre o tema a ser abordado e, ainda, possibilita o uso de múltiplas fontes de evidências (YIN, 2010). Atrelado a isso, “a essência de um estudo de caso, a tendência central entre todos os tipos de estudo de caso, é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado” (SCHRAMM, 1971, p. 78). Desta forma, decisões, para o autor, são investigações empíricas que investigam um fenômeno contemporâneo, que, neste caso, são as questões atreladas a acessibilidade nas escolas.

Nesse sentido, este tipo de pesquisa bibliográfica é muito importante, até mesmo porque toda nova pesquisa se inicia com uma pesquisa bibliográfica, sendo que a partir desse momento é que se podem ter novas visões sobre um determinado problema, tanto que Cervo e Bervian (2002, p. 65) mencionam que:

a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

A partir da citação supracitada, a pesquisa se realiza mediante um processo no qual se busca informações para responder questionamentos e cada investigação feita permite um pensar reflexivo sobre o assunto estudado. As observações ocorreram duas vezes por semana, durante o estágio supervisionado, totalizando 8h em uma escola do interior do Estado do Tocantins. Nesse sentido, houve a possibilidade de averiguar se havia alunos com deficiências físicas inseridos no contexto escolar, assim como se a escola foi adaptada para que houvesse acessibilidade destes indivíduos.

MARCO HISTÓRICO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO

Há muito tempo que ouvimos falar em inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, a qual sabemos que possui, na legislação brasileira, várias leis e artigos que amparam os direitos do aluno no que se refere à educação inclusiva. Cabe salientar que a sua implantação iniciou-se a partir da década de 90, no sentido da escola adaptar-se às necessidades de cada aluno e não ao contrário (ABRÃO e SOUZA, 2012).

No que se refere à educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB aponta o direito dos alunos com necessidades especiais à educação, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1961). Segundo Portela (2008), Educação Especial e Inclusão Escolar evidencia a importância dos documentos relacionados à inclusão como as Leis e, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e Adolescente, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, dando o amparo legal e elucidando que todos os alunos com necessidades especiais possuem o direito da inclusão nas aulas em todas as disciplinas do currículo escolar, inclusive nas aulas de Educação Física. Ainda para o autor, na validade da Lei 5.692/72, houve um intenso discurso de democratização do ensino, aumentando o número de matrículas e gerando preocupações com o fracasso escolar, que geraram pesquisas na década seguinte. Contudo, o atendimento educacional à pessoas deficientes continuou sendo feito de forma superficial, digamos assim.

Em 1973 é criado, no Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial sob a égide integracionista, configurado por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período, havia políticas especiais para alunos com deficiência. Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a figurar como um direito de todos (art. 205), estabelecendo “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206), sendo o ensino dever do Estado, garantindo a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).

Em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, os pais ou responsáveis passavam a ter a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Em 1994, a Declaração de Salamanca influencia a publicação de uma importante iniciativa, a Política Nacional de Educação Especial. No entanto, esta mantém a responsabilidade da educação dos alunos com diferentes potenciais, exclusivamente, no que tange à Educação Especial (SALAMANCA, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e toda uma organização específica para atender as necessidades de cada pessoa com deficiência. Na educação básica há possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante cursos e exames prestados a qualquer momento durante o ano letivo (BRASIL, 1996).

Em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino de nosso país. No documento é enfatizado a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Para Ribeiro (2003, p. 47), a Convenção da Guatemala exigiu do Brasil e demais

países uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), ficou determinado que as escolas deveriam organizar seus espaços para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o objetivo era ampliar o caráter da Educação Especial e não potencializar a adoção de uma política de educação inclusiva. Conforme apontamentos de Ribeiro (2003), em 2002, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, foi definido que as instituições de Ensino Superior deveriam prever a diversidade e, ainda, que contemplassem os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Fato este que justifica, nos cursos de licenciatura, as disciplinas de Educação Especial e Inclusiva, por exemplo.

No mesmo ano, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, sendo de obrigação à todas Instituições de Ensino Superior a sua oferta nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia e facultativa aos demais cursos. Ainda no mesmo ano, 2002, foram aprovadas as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille (BRASIL, 2001).

Em 2003 é criado no Ministério da Educação o Programa Educação Inclusiva, com o intuito de promover a ampla formação de gestores e educadores, no objetivo de capacitar multiplicadores para trabalhar com este tema. Já no ano seguinte, 2004, foi criado no Ministério Público Federal o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, reafirmando tanto o direito quanto os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns de ensino regular (RIBEIRO, 2003, p. 47).

Em 2005, a LIBRAS foi incluída como disciplina curricular, sendo que o ensino de Língua Portuguesa passou a ser ensino com segunda língua para alunos surdos. Desta forma, passou-se a adotar em diversas escolas de nosso país o ensino bilíngue. Ainda no mesmo ano foram implantados Núcleos de Atividades das Altas Habilidades em todo país. No ano seguinte, 2006, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetivava

fomentar também no currículo da Educação Básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência, bem como desenvolver ações afirmativas que possibilitassem a inclusão, bem como o acesso e permanência na educação superior (RIBEIRO, 2003).

Já em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, tendo como eixos centrais a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, bem como a implementação das salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE). No mesmo ano, o governo federal cria um decreto garantindo o acesso, assim como a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas de nosso país (RIBEIRO, 2003). No entanto, para o mesmo autor, há diversas dificuldades quanto a operacionalização daquilo que acreditamos ser inclusão, estando os sistemas de ensino em fase de reestruturação, não sabendo ao certo como devem ser os serviços de apoio especializado previstos na LDB, o que cria um clima confuso e tenso entre os profissionais da educação. (RIBEIRO, 2003, p. 47).

No Documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, datado de 2008, é ressaltado que por muito tempo compreendeu-se que a Educação Especial era organizada de forma paralela à educação regular como mais adequada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. Essa concepção exerceu impacto na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (ABRÃO e SOUZA, 2013).

Atualmente, tornou-se uma realidade nas escolas, principalmente as da rede pública de ensino, a presença de alunos com deficiência. Cabe destacar os benefícios que isso acarreta. Outro fato que vale a pena destacar é que em uma sala de aula, que conforme a Estratégia de Matrícula do Estado do Tocantins, a turma deve possuir até 40 alunos matriculados. Porém, onde há de dois a três alunos com necessidades educacionais especiais, a turma ficará com um quantitativo de 23 alunos matriculados e se houver comprovação de laudo médico de múltiplas necessidades, tem direito a um professor auxiliar em sala de aula. De certa forma, isto é um avanço em relação ao passado, quando um

aluno com deficiência ficava apenas no fundo da sala de aula isolado ou em algum outro canto da sala. Ter assegurado uma política afirmativa em nosso Estado, é, sem dúvida, um ganho para a educação de nossa população, no entanto, a luta é pela garantia de direitos.

Nesse sentido, para que de fato o processo de inclusão se concretize, é necessário que o corpo docente esteja preparado para lidar com esse tipo de alunado, no qual cada sujeito é único nas suas particularidades. Na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDBEN), de 1996, mais especificamente o artigo 59, inciso III menciona que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL 1996, p. 44). Porém, infelizmente, muitas vezes, isso não é verificado, conforme afirma Bueno (1999, p. 56) quando menciona que:

De um lado, os professores do ensino regular não possuem nenhum preparo pedagógico para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem.

No entanto, ainda que a inclusão de alunos com necessidades educacionais seja garantida pela legislação brasileira, na escola regular sua efetivação ainda não é uma realidade concreta devido à falta de instrução que todos os professores deveriam ter em sua formação inicial, isto é, graduação. Sendo assim, percebe-se que a inclusão de alunos nas escolas possibilita diversas mudanças, como por exemplo na linguagem, na postura do professor, na metodologia de ensino, na forma de avaliar, nas atividades físicas, pois para Silva e Retondo (2008), o aluno precisa ser atendido de forma que possa construir competências dentro de sua especificidade.

Para tanto, acreditamos que pensar em inclusão escolar significa levar em consideração uma metodologia de ensino que vise a aprendizagem dando as mesmas possibilidades físicas e teóricas, trabalhando não apenas de forma

igualitária, mas colocando em prática principalmente a equidade, como é nitidamente expressa na Legislação brasileira.

ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS

O termo acessibilidade significa dar condições e oportunidade para que todos tenham segurança, autonomia, garantia de direitos, a fim de que possam viver com respeito em sociedade. À vista disso, a escola exerce um papel muito relevante na vida do aluno com deficiência, inclusive a física, pois possui um valor social bastante significativo em seu crescimento (ABRÃO e MAICHE, 2017).

Para tanto, torna-se essencial, inicialmente, conceituar a acessibilidade, esclarecendo sua importância nos dias atuais. Acessibilidade é, conforme o Decreto nº 5.296/2004, Artº 8º. Inciso I:

Condição para utilização, com segurança e autonomia total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p.45).

Desta forma, é na demanda de uma sociedade mais participativa que nos encontramos com a acessibilidade, um dos fatores importantes do processo inclusivo, instituindo um desafio a ser superado, pois são muitas as complexidades e barreiras arquitetônicas, ou não, encontradas nas práticas pedagógicas das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Desse modo, penso que principalmente os professores e outros profissionais vinculados à educação enfrentam o desafio da inclusão no espaço escolar. Fato este que ponderamos que não deveria ser assim, pois essa etapa de adequação à essa nossa realidade já deveria ter sido superada. Para tanto, salientamos que as escolas devem estar adaptadas às necessidades de todos os alunos que precisam dessas adequações, mesmo que, por vezes, estes sejam a minoria dentro das escolas.

Nesse sentido, para que ocorra essas adequações, devemos ter nítido o conceito de acessibilidade, que conforme Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000,

institui normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Assim a inclusão e a relação escolar dos alunos “refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994, p. 18).

Deste modo, em relação ao espaço escolar, pode-se dizer que em meio a inúmeros elementos que a escola necessita para se ajustar e receber os alunos com deficiência a adequação do meio físico está entre as fundamentais, uma vez que irá possibilitar o acesso de todos ao meio educativo. A diversidade está presente entre todos os alunos matriculados nas instituições de ensino em todo o país, desafiando a sociedade de uma forma geral a um maior empenho com o processo inclusivo (ABRÃO e SOUZA, 2012).

Assim, considera-se que a diversidade presente nas escolas exige compromisso, colaboração e responsabilidade tanto por parte dos professores, quanto da família e de toda a comunidade escolar, contribuindo, desta forma, para um melhor atendimento possível aos alunos com necessidades educativas especiais.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIÊNCIA: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

Nota-se que, nos dias de hoje, educar é um ato que também está relacionado aos movimentos do corpo, a concentração e ao uso da criatividade. Uma realidade nas salas de aula onde o aluno fica sentado e parado por várias horas sem movimentar-se, utilizando apenas como exercício o aprendizado realizado pelas atividades que envolvam o raciocínio, a cópia, a escrita (ABRÃO e BAYSDORF, 2014).

A Educação Física é uma disciplina do currículo escolar com conteúdos, habilidades e competências específicas, fundamentada no contexto educacional, constando nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como objeto de estudo os elementos da Cultura Corporal de Movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Desta forma, tem um papel significativo no desenvolvimento motor, intelectual e sócio afetivo do sujeito, independente de quais sejam suas condições, podendo estas serem físicas, sociais, raciais, psicológicas, com deficiência ou não (ODEH, 2000).

Para tanto, Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997, p.85) citam

que:

A Educação Física para alcançar todos os alunos deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos diferentes é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente.

A Educação Física deve ter também uma adequação de metodologia diferenciada com materiais pedagógicos adaptados ao público alvo, no qual para cada aluno com paralisia cerebral deva ter um planejamento diferenciado, de acordo com as diferenças individuais de cada sujeito para que se possa oportunizar a todos os discentes a participação no maior número de atividades possíveis. Visando assim a melhoria do conhecimento teórico e prático, melhorando assim o nível técnico, motor, afetivo, cognitivo, bem como a interação e integração com as demais disciplinas do currículo escolar.

Quando abordamos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, utilizamos o termo Educação Física Adaptada. Nela, as atividades propostas deveram ser realizadas de acordo com a deficiência do sujeito, tendo em vista os limites e possibilidades das pessoas, que podem ser consideradas com baixo rendimento motor em vista de algumas limitações físicas, sensoriais (visual e auditiva), mentais e múltiplas. No entanto, sua maior finalidade será proporcionar-lhes atividades adaptadas e que os levem a alcançar objetivos similares aos alunos sem deficiência (SCHIRMER et al, 2007).

Para tanto, a Educação Física Adaptada tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com deficiência, adequando, bem como adaptando as metodologias de ensino, envolvendo formas de organização, conteúdos, habilidades, competências e planejamento que facilitam a independência e autonomia, inclusão, aceitação e integração no grupo social (SCHIRMER e et al, 2007). Corroborando com este pensamento, Strapasson relata que (2007, p. 8):

A Educação Física deve propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, ajudar para que o mesmo consiga atingir a adaptação e o equilíbrio que requer suas limitações e/ou deficiência; identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades de ação e adaptações para o movimento; facilitar sua independência e autonomia, bem como facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social, quando necessário.

De acordo com Aviz (1998), o esporte e a atividade física podem significar

para a pessoa com deficiência o desenvolvimento da autoestima, a melhoria da sua autoimagem, o estímulo à independência, a integração com outras pessoas, possibilitando a este sujeito experiências enriquecedoras com seu próprio corpo, de testar seus limites e suas possibilidades, prevenir-se contra deficiências secundárias oriundas da inatividade e integrar-se consigo mesmo e com as outras pessoas.

O professorado de Educação Física, na construção cotidiana de seu trabalho, seja qual for a instituição – privada ou pública – sujeita-se a demandas e exigências específicas decorrentes de dilemas, inquietações e desafios com que se defronta diariamente, construindo saberes e estratégias singulares. Desse modo, os docentes afirmam e reelaboram seus significados e as concepções que adquirem de docência, pautando, assim, as decisões na construção de seu trabalho (ABRÃO e BAYSDORF, 2014).

Portanto, a fim de iniciar com total clareza sobre o assunto a ser abordado neste capítulo, há a necessidade de diferenciar o significado de inclusão e integração. Deste modo, “a inclusão diz respeito à aceitação e participação de todos no contexto social e está voltado principalmente às pessoas com deficiências, físicas ou mentais. Para que esse princípio passe a vigorar na sociedade, a escola deve ser a primeira a adotá-lo” (GILSON BRUM, 1999)¹

Já a palavra, ou melhor, o conceito de integração, é o processo no qual é permitido que pessoas com deficiência possam participar da escola do jeito que ela está organizada. De forma prática, o sujeito não tem um espaço reservado para ele, este pode ocupar qualquer espaço que queira, pois o mesmo está todo adaptado às suas necessidades.

De acordo com a revista Educadores do Saber (2010)², sobre a inclusão e a sala de aula, a mesma cita que:

Disposição, boa vontade e determinação para quebrar conceitos antigos são alguns requisitos necessários para os professores tornarem sua classe inclusiva. Na disciplina de educação física, esse princípio traz um grande benefício para todos os alunos, mesmo para os que não têm deficiências. Isso porque a grande parte deles se descobre capaz de praticar atos solidários e cooperativos, aumentando sua tolerância e compreensão em relação aos outros, o que é muito importante, ainda mais na nossa sociedade, altamente competitiva. Deve haver preocupação também com alunos que tenham uma deficiência orgânica e técnica. O número de crianças obesas, exemplificando, é enorme e a segregação nas aulas de educação física se torna evidente se as atividades tiverem um objetivo competitivo, se vencer for mais importante que tudo. É preciso criar nos alunos o gosto

pelo trabalho solidário e cooperativo, realizando atividades em que possam demonstrar o conhecimento aprendido em outras aulas ou em outras situações fora da escola e auxiliar seus colegas com ou sem deficiência.

Desta forma, é importante que tanto a escola quanto o professor de Educação Física também estejam preparados para receber estes alunos, possuindo um olhar atento as especificidades de cada sujeito, para, então, desenvolver a autoestima de cada um destes, ao passo que possa obter conhecimentos satisfatórios em sala de aula, que o indivíduo participe ativamente das atividades propostos, e, principalmente, não se sinta discriminado, tenha autonomia e sinta-se parte da sala de aula, bem como tenha o domínio de habilidades necessárias para a sua vida estudantil. Cabe salientar que o componente curricular Educação Física contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, sendo esta uma prática de intervenção que tematiza as manifestações da nossa cultura corporal de movimento com uma intenção pedagógica, buscando fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens dos diferentes componentes curriculares (ABRÃO e BAYSDORF, 2014).

Nesta perspectiva, durante a coleta de dados encontramos um aluno com deficiência física, especificamente as com paralisia cerebral, foco deste estudo, que necessitam de atividades físicas orientadas e, principalmente, adaptadas, por profissionais habilitados, que, infelizmente, muitas vezes são executadas apenas em âmbito escolar, ficando o sujeito tolhido nos seus demais espaços de convívio (ABRÃO & SOUZA, 2013). No entanto, muito antes de se tornar uma disciplina do currículo escolar, a Educação Física já fazia parte da vida humana como fator essencial à sobrevivência, pois historicamente o primata dependia de suas habilidades físicas e motoras para ir em busca de seu alimento por meio da caça e pesca.

Para Bracht (1997), no período supracitado denominado de pré-histórico, o homem dependia de algumas capacidades motoras para sobreviver, tais como a velocidade, força e resistência. Além disso, pelo fato de serem nômades, percorriam, isto é, caminhavam por longas distâncias e, de certa forma, deviam, certamente, lutar, correr e saltar (elementos básicos da motricidade). Sendo assim bastante ativos fisicamente. Ainda para o autor, foi na Grécia antiga a

sociedade mais ativa fisicamente, a exemplo da ginástica, (arte do corpo nu), com o intuito de desenvolver corpos saudáveis e preparados para a guerra, ou seja, treinar gladiadores.

Segundo Bracht (1997), o surgimento da Educação Física, posto ao seu objetivo de construir corpos saudáveis e dóceis que se adaptassem a produção e ao nacionalismo considera que a prática de atividades físicas no âmbito escolar, bem como a constituição da Educação Física, somente teve início nos séculos XVIII e XIX, influenciadas pela medicina e militarismo. Tais influências desenvolveram a Educação Física de uma forma mecanicista, pautada em normas e valores corporais sem o viés reflexivo. Nesse sentido, considera que a atividade física – da forma como conhecemos hoje (jogos, danças, ginásticas, lutas, esportes) surge no início do século XIX na Europa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo enfatizamos as possíveis mudanças necessárias que devem ocorrer na estrutura física e nos recursos pedagógicos de uma escola estadual do interior do Estado do Tocantins que atende alunos com deficiência física, destacando a acessibilidade do espaço escolar como facilitador ao acesso de um aluno cadeirante com múltiplas dificuldades de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que, dentro da legalidade existe a Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), enfatizando que todas as escolas devem promover espaço acessível, adequando os espaços que atendam à diversidade humana e eliminando as barreiras arquitetônicas. Igualmente foi promulgado o Decreto nº 5.296/04, que institui normas gerais e critérios básicos para o acesso da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

Neste sentido, acredita-se que a Unidade Escolar em estudo tem procurado contribuir para que o aluno com deficiência possua o total acesso a todos os departamentos escolares, contribuindo desta forma, deixando nítido o posicionamento da escola quanto o direito à acessibilidade deste aluno. Para tanto, conforme foto abaixo podemos analisar a entrada da escola.

Figura 1. Entrada da Escola



Fonte: Diário de Campo

Para que possa acontecer de fato uma inclusão de qualidade, é necessário um ambiente adequado para o aluno com deficiência. Segundo Schirmer et al (2007, p.106), a acessibilidade espacial significa

poder chegar a algum lugar com conforto e independência, entender a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece, e participar das atividades que ali ocorrem fazendo uso dos equipamentos disponíveis. Para um aluno ir até sua escola, situada no centro da cidade, é possível chegar através de automóvel, de ônibus ou a pé. No caso de um cadeirante, o percurso deve ser acessível (com rampas nos passeios e na entrada do edifício, dimensões adequadas, travessias seguras, etc.).

Nesse sentido, já a entrada da escola possui uma rampa de acesso permitindo aos cadeirantes, ou pessoas com mobilidade reduzida dos membros inferiores adentrar no ambiente escolar sem precisar do auxílio de uma pessoa. Em seguida, ainda analisando os espaços da unidade escolar, podemos verificar, conforme a foto abaixo, o acesso à sala de aula.

Figura 2. Acesso à sala de aula

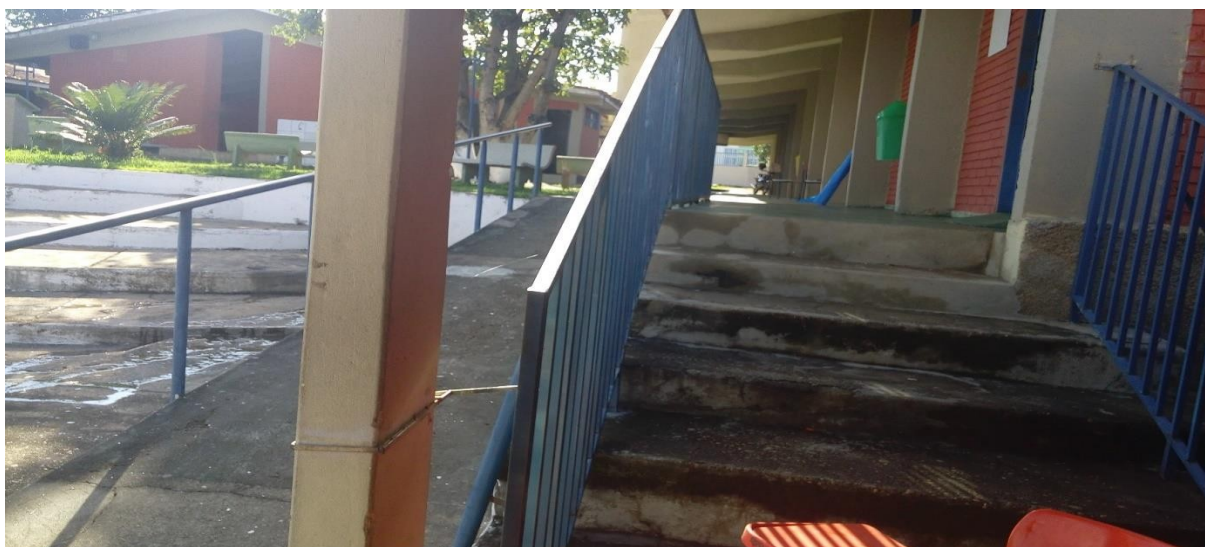


Fonte: Diário de Campo

Em continuidade, os autores supracitados contribuem destacando aspectos relativos à acessibilidade nos interiores das escolas, de modo que:

Ao entrar na escola deve ser possível identificar o caminho a seguir de acordo com a atividade desejada através da configuração espacial e/ou da informação adicional (por exemplo, utilizando a rampa para ir à biblioteca no segundo andar). Um aluno com deficiência visual deveria poder obter informação através de mapas táteis e em braile para encontrar sua rota com independência. Finalmente ao chegar na biblioteca deve ser possível a todos os alunos alcançar seus livros e poder ler e estudar em condições de conforto e segurança. Enfim, prover acessibilidade espacial é, sobretudo, oferecer alternativas de acesso e uso a todas as pessoas, garantindo seu direito de ir e vir, sua condição de cidadania. (p. 106).

Figura 3 - Acesso à Biblioteca Escolar: Sala Multifuncional; Sala de Vídeo e Laboratório de informática.



Fonte: Diário de Campo.

Figura 4 – Acesso à quadra esportiva e banheiros.



Fonte: Diário de Campo.

De acordo com as imagens apresentadas, nota-se, claramente, que a Unidade Escolar tem procurado facilitar o espaço escolar para que os alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, possa se locomover com facilidade dentro do ambiente escolar e, assim, contribuir para que se tenha acesso a todos os ambientes da escola. Nesse sentido, a acessibilidade institui um fator muito significativo para o exercício da cidadania da pessoa com deficiência, pois contribui, de fato, para a sua inclusão e integração dentro do espaço escolar (ABRÃO e MAICHE, 2017).

Houve a possibilidade de perceber que muitas adaptações foram realizadas, mas que é preciso, também, que os recursos e serviços adaptados a eles estão garantidos por Lei, e as dificuldades deparadas no ambiente escolar não devem ser motivo de exclusão desses alunos.

Destaca-se ainda aqui que, durante a realização deste estudo, além de observar os espaços físicos dessa Unidade Escolar, houve a possibilidade de observar um determinado aluno do Ensino Médio que participa das atividades escolares normalmente e que, em diálogo com os servidores dessa escola, percebeu-se que a adequação do espaço escolar foi realizada em função do atendimento a este aluno. Percebeu-se ainda, que o determinado aluno possui uma professora auxiliar em sala de aula, além do professor regente da área do currículo.

O aluno em questão possui paralisia cerebral, destacando que a mesma afetou tanto o físico quanto o intelectual, bem como dificuldades na fala. No entanto, de acordo com os professores das áreas do currículo escolar, o mesmo participa das atividades normalmente e, principalmente, das atividades de Educação Física, as quais auxiliam o aluno a movimentar-se de acordo com os seus limites e potencialidades.

Historicamente, a Paralisia Cerebral (PC), inicialmente denominada Síndrome de Little, em 1843, e foi considerada, inicialmente, como uma encefalopatia crônica da infância, e definida como patologia associada a diversas causas, caracterizada por uma intensa rigidez muscular. Em 1897, Freud sugeriu a mudança de termos para a então Paralisia Cerebral e Phelps definiu o termo à um grupo de sujeitos com transtornos motores sofridos por lesões no sistema nervoso central, alguns semelhantes aos de Little. No entanto, apenas em 1959 a expressão PC foi mais clara, sendo esta então, considerada uma

encefalopatia crônica estável da infância que afeta pessoas de modo aleatório, tanto em suas causas quanto ao quadro clínico, tendo, entretanto, como sintomas em comum alguma deficiência na parte motora, como no tônus, postura e movimento, em conjunto com outros sinais e sintomas (ROTTA, 2002, p. 46).

De acordo com Odeh (2000), o grau de gravidade da paralisia cerebral que classificamos como severas ou leves alcança áreas do cérebro responsáveis

pelo desenvolvimento motor, caracterizando-se em perda total dos movimentos ou dificuldades na fala. Esta é uma lesão de alguma(s) parte(s) do cérebro que pode ocorrer por diversos fatores, tais como, por exemplo, gestação, parto, nascimento, ou no processo de amadurecimento do cérebro da criança. Em síntese, é uma lesão provocada, muitas vezes pela falta de oxigenação das células cerebrais. Para tanto, a Educação Física Escolar favorece o bom desenvolvimento físico e social para as crianças com paralisia cerebral, porém esta varia de acordo com o desenvolvimento motor e cognitivo, bem como o comprometimento de ambos.

Quando um aluno com Paralisia Cerebral é acompanhado pelo professor de Educação Física, por meio de diversas atividades pode-se prevenir, minimizar e, algumas vezes, corrigir os desvios em seu desenvolvimento, evitando que sequelas mais graves ocorram no futuro, limitando assim suas atividades funcionais.

Figura 5 – Aluno com deficiência física inserido na sala do ensino regular.



Fonte: Diário de Campo.

Primordialmente, é necessário conhecer as causas, bem como as consequências da deficiência e avaliar as condições motoras, cognitivas e sócio-afetivas do aluno, para poder assim melhor atendê-lo. Nesta perspectiva, as aulas de Educação Física devem favorecer o desenvolvimento de suas capacidades de acordo com aquilo que ele pode oferecer, sendo por isso, também flexível e adaptável, isto é, a Educação Física adaptada.

A Educação Física tem como um de seus objetivos incluir e oportunizar a todos os sujeitos, o desenvolvimento de suas potencialidades de forma

democrática e não seletiva, como é vista, infelizmente, em grande parte dos seus elementos da cultura corporal (GORGATTI e COSTA, 2005). Para que isso ocorra da melhor maneira possível, os autores supracitados, destinados à importância de selecionar na Educação Física Adaptada, atividades apropriadas que desenvolvam as habilidades através de um espaço/ambiente estimulador, bem como encorajador, que prime a auto superação, favorecendo assim o processo de ensino aprendizagem.

Figura 6 – Aluno com deficiência física se deslocando a aula de Educação Física.



Fonte: Diário de Campo.

No que tange ainda sobre escolas inclusivas, Odeh (2000) aponta que como fundamentais características o respeitar, o aceitar e o acreditar na potencialidade de cada aluno com deficiência, não apenas os alunos com deficiência física, mas sim para todos, possibilitando assim uma educação de qualidade e sem preconceitos, no qual o aluno é inserido no contexto escolar de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES

Certamente já melhoramos muito no que tange à educação inclusiva e a acessibilidade, bem como a sua aplicabilidade no contexto educacional. Se

formos considerar a trajetória do passado com a atual conjuntura, podemos notar que certo tempo atrás o aluno com deficiência física era afastado da sociedade. O mesmo não recebia um ensino adequado e, tão pouco, participava de eventos escolares ou outros. Contudo, nos dias de hoje, o aluno possui um tratamento, algumas vezes, igualitário tanto nas instituições de ensino quanto na vida social, pois os seus direitos são garantidos tanto na LDB quanto na Declaração Universal de Direitos Humanos, Direitos da Criança, Declaração de Salamanca dentre outros documentos oficiais.

No transcorrer desta pesquisa, pudemos notar a necessidade de perceber que a função do professor na escola é atender todas as diferenças existentes na escola estando estes preparados ou não. O docente deve estimular a participação do aluno com deficiência nas aulas para que ele desenvolva suas capacidades perceptivas, afetivas, de integração e de inclusão social, favorecendo sua autonomia e sua independência.

Acreditamos que pensar a inclusão do deficiente físico signifique considerar um processo de ensino e aprendizagem que busque dar as mesmas oportunidades de vivência, de experiência a todos os alunos, colocando-os em uma mesma condição de aprendizagem. Portanto, é indispensável que haja uma inclusão de verdade, no qual a escola esteja organizada tanto fisicamente quanto em recursos pedagógicos e que aperfeiçoe cidadãos sem preconceitos, tendo ciência que todos possuem direitos e deveres iguais, e são dignos de respeito. A mobilidade pode ser reduzida em vários momentos de nossas vidas, seja pela idade avançada, acidente, uma perna quebrada, pelo cansaço, ou por alguma doença. Nesse sentido, é interessante pensarmos que todos nós estamos sujeitos a não conseguir nos deslocar em determinados momentos da vida.

Desta forma, conclui-se que o processo de inclusão ainda necessita de maiores conhecimentos e adequações, pois um lugar que haja estrutura, todos conseguem aproveitar, seja criança, jovem ou adulto. A escola é apenas um destes espaços, pois a carência de conhecimento prático para os educadores da área é grande. Inclusão escolar de alunos deficientes ainda continua em processo lento de transformação e aceitação pela sociedade, precisando ainda melhorar muito para garantir a qualidade de ensino e aprendizagem que tanto se almeja e fala em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, K. e SOUZA, A. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares de Educação Infantil. **Ciências & Letras**, n.52, p.93-106, 2012.

_____. e BAYSDORF. O Trabalho Docente Do Professor de Educação Física em Escolas com Diferentes Fatores Socioeconômicos e Demográficos: Estratégias e Saberes Construídos. **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**. Editora Unijuí Ano 28 nº 91, p27-37, Set./Dez. 2013.

_____. MAICHE, M. O papel de afetividade no processo ensino aprendizagem da criança com deficiência. **Revista Uniabeu**, v.10, n24, p. 1-18, 2017.

ANJOS, H.P; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.** v. 14, n. 40. Marília: ABPEE, 2009, p. 116-129.

AVIZ, C.C. **A criança portadora de necessidades educativas especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física**. Brasília: Faculdade de Educação Física / Universidade de Brasília, 1998. Monografia de Especialização.

BRACHT, V. **Educação Física: Conhecimento e especificidade**. In. SOUSA, E. BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 3 dez 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. N.º 9.394, de 1996. Disposições Constitucionais, Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

_____. **Política nacional de Educação Especial**. Brasília, Livro 1, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Educação, 1990

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 20 dez 2000.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

BUENO, J. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.

CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DECLARAÇÃO, de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

GORGATTI, M. G.; COSTA R. F. **Atividade física adaptada**. São Paulo: Manole, 2005.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. et al. (Org.) **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2007.

MARCHESI, A., & MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In C. Coll, J. Palacios, & A Marchesi, (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez.2006.

ODEH, M. **O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada:** implicações para as propostas de integração escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, v. 6, p. 27-42. Marília: UNESP, 2000.

PORTELA, C. **Educação Especial e Inclusão Escolar.** Porto Alegre, junho 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc>. Acessado em 20 de março de 2017.

RETONDO, C. & SILVA, G. Ressignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias. **Química nova na Escola**, 30, 27-33, 2008

RIBEIRO, M. L. S. R. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer.** Avercamp: São Paulo, 2003. p. 41-51.

ROTTA, N. T. **Paralisia Cerebral:** novas perspectivas terapêuticas. Jornal de Pediatria, v. 78, supl. 1, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002. 234 p.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SCHRAMM, W. **Notes on case studies of instructional media projects.** Working paper, the Academy for Educational Development, Washington, DC. 1971.

STRAPASSON, A. **Apostila de Educação Física para Pessoas com Deficiência,** da Faculdade de Pato Branco. Pato Branco, PR: FADEP, 2007.

YIN, Robert. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Sobre as autoras e os autores

**Ádilla Consuelo Rodrigues
Ferreira**

Mestra em Educação Física

**Adriele Pereira de Santana
Sousa**

Graduada em Pedagogia

**Alderise da Silva
Quixabeira**

Doutoranda em Educação

Ana Paula Silva Rodrigues
Graduada em Pedagogia

**Anastacia Santos Mendes
da Silva**

Graduada em Pedagogia

**Andreza Silva Nunes
Ferreira**

Graduada em Pedagogia

**Caio Vinícius Freitas de
Alcântara**

Mestrando em Educação
Física

**Camila da Costa Lacerda
Tólio Richardt**

Graduada em Pedagogia

Camila das Graças Bezerra
Graduada em Pedagogia

**Cátia Simone de Cardozo
Xavier**

Graduada em Pedagogia

Cláudia dos Santos
Mestranda em Educação

Cláudio Colares Alves
Mestrando em Educação

Daísa Resende Aguiar
Graduada em Pedagogia

Daniel Ribeiro Costa
Graduada em Pedagogia

Denise Sampaio de Araújo
Mestra em Ensino em
Ciências e Saúde

Edmilson Andrade Reis

Graduado em Pedagogia

**Elciete de Campos Moraes
Brum**

Graduada em Pedagogia

Fabiane Silva de Sousa
Graduada em Pedagogia

Fábio Costa de Santana
Graduado em Pedagogia

Fabrizio Bezerra Eleres
Doutorando em Educação

Geane Pinto de Cerqueira
Graduada em Pedagogia

Giselle Carmo Maia
Mestranda em Educação

Iara Macedo Guedes
Graduada em Pedagogia

Isadora da Silva Abreu
Graduada em Pedagogia

Jaiana Bácia Silva Silveira
Graduada em Pedagogia

Joilza Galvão dos Santos
Graduada em Pedagogia

Laryssa Soares de Oliveira
Graduada em Pedagogia

**Livia Barbosa Pacheco
Souza**
Graduada em Pedagogia

Luan Pereira Lima
Mestre em Ensino em
Ciências e Saúde

**Luciana Karen Santiago
Lima**
Graduada em Pedagogia

**Luziene Lustosa Rios do
Nascimento**
Graduada em Pedagogia

**Marcos Aurelio da Silva
Cerqueira**
Graduado em Pedagogia

**Mariângela Gonçalves
Tessmann**

Mestranda em Educação

**Mariele Aparecida Moreira
da Silva**

Graduada em Pedagogia

**Marinadeli Garcia da Silva
Rodrigues**

Mestranda em Educação

Marilice Cortes
Graduada em Pedagogia

Maurício Aires Vieira
Doutor em Educação

**Mikael Henrique de Jesus
Batista**

Doutor em Engenharia
Biomédica

**Miller Sorato Amorim de
Souza**

Mestrando em Educação
Física

**Natasha Gonçalves
Cavalcantes**

Graduada em Pedagogia

**Nayara Cleucy Garcia Da
Costa**

Graduada em Pedagogia

**Patrícia Delmiro de Sousa
Takahagassi**

Mestre em Ensino em
Ciências e Saúde

**Ronilda da Silva Araújo da
Cruz**

Graduada em Pedagogia

Ruhena Kelber Abrão
Doutor em Educação

**Sarah Cristina de Carvalho
Araújo**

Graduada em Pedagogia

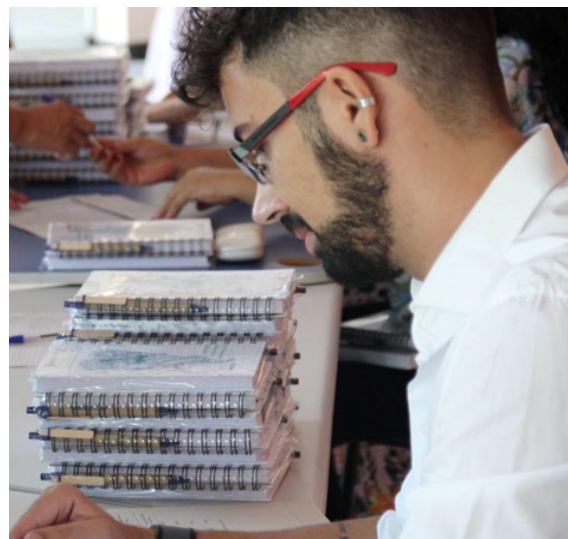
Tania Pereira
Graduada em Pedagogia

Sobre a organizadora e o organizador



Giselle Carmo Maia

Graduada em Pedagogia - ULBRA PALMAS/TO, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT); Especialista em Planejamento e Gestão de Projetos Sociais (UNITINS), Especialista em Gerontologia (FACUMINAS) e em Formação em Educação a Distância (UNIP); Professora Universitária na Universidade Paulista-UNIP nos cursos: Administração, Pedagogia, Serviço Social, Ciências Contábeis e Educação Física. Professora visitante da Universidade Federal do Tocantins, colaboradora e professora voluntária da Universidade da Maturidade



Ruhena Kelber Abrão

Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Tocantins (UFT), lecionando nos cursos de Educação Física e Psicologia, além de atuar como Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordenador do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer, além de Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Coordenador da Curricularização da Extensão no programa TO GRADUADO, na UNITINS. Atuou por 12 anos na Educação Básica em diversas esferas, e desde 2008 está no Ensino Superior. Sua experiência abrange docência e gestão nas áreas de Educação e Saúde, com foco em temas como Infâncias, Formação de Profissionais para a Docência, Estudos do Lazer, Educação Especial, Inclusiva e Adaptada, Gestão, Planejamento, Políticas Públicas em Saúde e Ciclos de Vida.