


DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O ENSINO E AS SUAS PERSPECTIVAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

2

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza
Fernanda Castro Manhães
Lucas Capita Quarto
Raphael de Andrade Ribeiro
Organizadores



2021



DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O ENSINO E AS SUAS PERSPECTIVAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

2

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza
Fernanda Castro Manhães
Lucas Capita Quarto
Raphael de Andrade Ribeiro
Organizadores



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense
Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



2021

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D536 Diálogos interdisciplinares sobre o ensino e as suas perspectivas no mundo contemporâneo [livro eletrônico] : volume 2 / Organizadores Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89950-34-9

DOI 10.47402/ed.ep.b20216570349

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Professores – Formação.
I. Souza, Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de.
II. Manhães, Fernanda Castro. III. Quarto, Lucas Capita. IV. Ribeiro, Raphael de Andrade.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

Apresentação

Vivemos a era da tecnologia, onde as transformações são constantes e ocorrem em uma velocidade estonteante. A obra “Diálogos interdisciplinares sobre o ensino e as suas perspectivas no mundo contemporâneo”, organizada em dois volumes, reúne elementos teóricos e práticos sobre as perspectivas do ensino no contexto atual.

O movimento de escrita da obra foi coletivo, sendo cada autor responsável pela escrita e elaboração de seu capítulo. As pesquisas realizadas nesse campo exploram diversas áreas do conhecimento, o que torna a obra uma coletânea interdisciplinar. Nesse contexto, a obra se apresenta em 12 capítulos ao longo de páginas que dissertam sobre a importância da temática, por meio de uma abordagem interdisciplinar.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Os organizadores.

Sumário

CAPÍTULO 1	9
VALORIZANDO AS ESTRATÉGIAS DE APENDIZAGEM AUTORREGULADA COMO MECANISMO DE MOBILIZAÇÃO PARA O SUCESSO ESCOLAR	9
	Vanessa do Amaral Tinoco Gerson Tavares do Carmo
CAPÍTULO 2	23
REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO	23
	Gelbis Martins Agostinho Luciana de Oliveira Silva Aline Peixoto Vilaça Dias Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza Eliana Crispim França Luquetti
CAPÍTULO 3	32
TEMPOS FEBRIS: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES PARA A DISCUSSÃO E ENFRENTAMENTO DE PANDEMIAS	32
	Tamara Cecília Rangel Gomes Lívia Vasconcelos de Andrade José Alexandre Ethmar Vieira de Andrade Filho
CAPÍTULO 4	38
A TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL E O TRATAMENTO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	38
	Erika Costa Barreto Monteiro de Barros Evandro Monteiro de Barros Junior Felipe Tavares de Souza Karine Ribeiro Moraes
CAPÍTULO 5	54
O IMPACTO DA DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR	54
	Erika Costa Barreto Monteiro de Barros Evandro Monteiro de Barros Junior Felipe Tavares de Souza Gustavo Santos Crespo Karine Ribeiro Moraes Mariana Crespo Istoe

CAPÍTULO 6.....	71
CONSERVAÇÃO E USO RACIONAL DA ÁGUA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	71
	Raphael de Andrade Ribeiro Karina Hernandes Neves Lucas Capita Quarto
CAPÍTULO 7.....	83
PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO ARTÍSTICA.....	83
	Raphael de Andrade Ribeiro Karina Hernandes Neves Emiliana Torteloti Freitas
CAPÍTULO 8.....	90
AS PERSPECTIVAS QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO ESCOLAR.....	90
	Raphael de Andrade Ribeiro Karina Hernandes Neves Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza
CAPÍTULO 9.....	108
NOVOS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	108
	Raphael de Andrade Ribeiro Karina Hernandes Neves Lucas Capita Quarto
CAPÍTULO 10.....	121
O DOCENTE, A INCLUSÃO, OS DESAFIOS E AS CONQUISTAS NA SOCIEDADE EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA.....	121
	Raphael de Andrade Ribeiro Karina Hernandes Neves Emiliana Torteloti Freitas
CAPÍTULO 11.....	129
PERSPECTIVAS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	129
	Raphael de Andrade Ribeiro Karina Hernandes Neves Emiliana Torteloti Freitas Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza
CAPÍTULO 12.....	142
INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	142
	Raphael de Andrade Ribeiro Karina Hernandes Neves Lucas Capita Quarto

CAPÍTULO 1

VALORIZANDO AS ESTRATÉGIAS DE APENDIZAGEM AUTORREGULADA COMO MECANISMO DE MOBILIZAÇÃO PARA O SUCESSO ESCOLAR

Vanessa do Amaral Tinoco, Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, UENF

Gerson Tavares do Carmo, Professor no Programa, Professor associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, UENF

RESUMO

Este é um estudo teórico-interpretativo que teve como objetivo compreender em que medida as estratégias autorregulatórias da aprendizagem do aluno influenciam na mobilização para o sucesso escolar e com isso a permanência acadêmica. Entende-se que a autorregulação na aprendizagem, desencadeia uma série de ações que leva à monitorização e à autoavaliação dos processos, possibilitando, desta forma, o ensino com resultados satisfatórios e com obtenção dos objetivos. Quando falamos em aprendizagem autorregulada nos leva a refletir sobre as medidas que estimulam o aluno à busca do que ele almeja, fatores esses que remetem a mobilizações. Por conseguinte, as literaturas apontam o uso de ferramentas voltadas para a questão cognitiva que envolve o aluno a seguir com os estudos. Assim, depreende-se que a mobilização pode ser uma ferramenta eficaz no processo de aprendizagem. A mobilização, parece-nos ser uma estratégia eficaz no processo de aprendizagem e no sucesso escolar. Pensando isso, o presente estudo deu-se no âmbito da graduação em Enfermagem, com 24 alunos de uma Universidade do Noroeste Fluminense, estado do Rio de Janeiro, que responderam questões ligadas a mobilização e estratégias utilizadas para motivação na educação. Essa investigação, portanto, é de natureza qualitativa e descritiva. Foi possível identificar em nossa pesquisa empírica um contexto: os estudantes de graduação do curso de enfermagem em uma universidade privada do noroeste fluminense, quando mobilizados possibilita ao aluno ações e alcance de objetivos no processo de aprendizagem. A aprendizagem autorregulada demonstra ser uma estratégia importante e necessária no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como se torna uma ferramenta viável de construção do conhecimento para o sucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem autorregulada. Mobilização. Ferramentas pedagógicas. Sucesso escolar.

ABSTRACT

This is a theoretical-interpretive study that aimed to understand to what extent self-regulatory measures of student learning influence the mobilization for school success and, therefore, academic permanence. It is understood that self-regulation in learning triggers a series of actions that lead to the monitoring and self-assessment of processes, thus enabling teaching with satisfactory results and achieving goals. When we talk about self-regulated learning, it leads us to reflect on the measures that encourage students to pursue what they want, factors that lead to mobilizations. Therefore, the literature points to the use of tools aimed at the cognitive issue that involves the student to continue with the studies. Thus, it appears that mobilization can be an effective tool in the learning process. Mobilization seems to us to be

an effective strategy in the learning process and in school success. With this in mind, the present study took place within the scope of undergraduate Nursing, with 24 students from a University of Noroeste Fluminense, state of Rio de Janeiro, which questions related to the mobilization and strategy used for motivation in education. of a qualitative and descriptive nature. It was possible to identify a context in our empirical research: undergraduate nursing students at a private university in northwestern Rio de Janeiro, when mobilized, enable the student to take actions and achieve goals in the learning process. Self-regulated learning demonstrates to be an important and necessary strategy in the students' teaching-learning process, as well as becoming a viable knowledge-building tool for school success.

KEYWORDS: Self-regulated learning. Mobilization. Pedagogical tools. School success.

INTRODUÇÃO

Tomar a competência e o sucesso escolar, e não a evasão escolar, como objeto de pesquisa é uma proposição emergente que se pauta nas discussões realizadas por alguns pesquisadores, que partem do pressuposto de que há diferença epistemológica significativa entre a abordagem da permanência escolar e a que toma a evasão como objeto central de pesquisa (CARMO, 2016). Neste sentido, consideramos a partir de nossas referências, que o termo competência escolar, anuncia mudanças no modo de reflexão sobre a temática. Nas formulações mais recentes em torno da noção de desempenho e êxito escolar autores apontam para situações empíricas e cognitivas nas quais outros operadores educacionais, assumem coletivamente tal responsabilidade como, por exemplo, a capacidade do indivíduo em desenvolver habilidades de autoregulação que podem determinar no sucesso escolar.

Isso acontece porque alguns autores do campo da psicologia educacional colocam que o sucesso e a permanência poderiam estar ligados a regulação dos atores na educação, processo no qual aluno e professor precisam desenvolver atitudes positivas na aprendizagem. Significa dizer que mesmo diante dos desafios por meio de estratégias adequadas, tal processo pode se tornar harmonioso e com resultados satisfatórios. Nesse contexto, entende-se que o estudante possui um papel fundamental em seu processo de aprendizagem, para isto, o professor precisa lançar mão de ferramentas que o abracem neste processo com envolvimento.

O uso de ferramentas voltadas para a questão cognitiva que promova o estímulo e o impulsionamento do aluno a permanecer e a seguir com os estudos tem cada vez mais ganhado a atenção do campo da educação. Aplicadas ao universo pedagógico, as ferramentas são componentes operacionais dos métodos de ensino que, por sua vez, estão vinculadas as formas de ensino, e isso que possibilita torna-las concretas, caso contrário seria apenas objeto de formalismo.

De caráter multifatorial as ferramentas de ensino são mediações necessárias e favoráveis entre professores e alunos, por isso são sempre meios e nunca fins. Nesse processo a autorregulação na aprendizagem vem se destacando como uma importante ferramenta e estratégia para pensarmos a permanência e o sucesso do aluno. Evidenciamos em Souza (2019) que a literatura aborda o sucesso escolar sendo influenciado por três aspectos: pela família, pela escola e pelas características individuais de cada sujeito, com destaque para os fatores internos, em que se evidencia o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem na busca para alcançar o sucesso e êxito escolar, nos fatores cognitivos, motivacionais, comportamentais e afetivos, bem como contextos sociais.

Dito de outro modo, entende-se a partir de Souza (2019) que os sujeitos quando acreditam na sua autoeficácia escolar, autorregulam sua aprendizagem através das competências individuais. Por esse motivo, parece-nos que a autorregulação da aprendizagem poder ser um mecanismo viabilizador e motivacional de permanência e sucesso escolar. Mais do que isso, parece-nos que o estudante com a aprendizagem autorregulada estabelece objetivos diretos da sua aprendizagem, monitoram, regulam e controlam a cognição, a motivação e o comportamento para alcançar seus objetivos de forma centrada (SOUZA, 2019; PINTRICH, 2000).

Partindo disso, o presente capítulo se propõe a fazer uma análise qualitativa sobre a teoria de autorregulação da aprendizagem, tendo como foco central apresentar a relevância da mobilização e motivação como estratégia no sucesso escolar e permanência no ambiente acadêmico de estudantes de enfermagem de uma universidade privada no noroeste fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa-descritiva. Segundo Souza, Castelano e Manhães (2014, p.76) a pesquisa qualitativa é quando existe um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”. É descritiva quando pretende-se descrever o fenômeno na pesquisa, isto é, descrever as características de determinadas populações ou fenômenos (GIL, 2008).

Diante disso, essa investigação deu-se no âmbito da graduação em Enfermagem, com 24 alunos de uma Universidade do Noroeste Fluminense, estado do Rio de Janeiro. Baseando-se nas inquietações referente as variantes mobilizadas pelos alunos para o seu êxito escolar, foi realizado uma entrevista segundo o modelo formulado por Pintrich (2000).

A coleta de dados se deu no mês de dezembro de 2020, através do Formulário *Google* e enviado para o grupo de *WhatsApp* das turmas, com questões ligadas as condutas de um professor ministrante de uma disciplina em comum pra as turmas, levando em consideração: objetivos da disciplina, na mobilização e na postura dos alunos frente às estratégias utilizadas. O questionário enviado ao grupo dos alunos era composto de perguntas objetivas com opção de respostas “sim”, “não” e “às vezes”, baseado no modelo proposto por Pintrich (2000), o estudo foi dividido nas fases de aprendizagem autorregulada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

TEORIA SOCIAL COGNITIVA E A APRENDIZAGEM DA AUTORREGULAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A temática do desempenho escolar não é uma novidade para os campos da educação. Nem tão pouco é uma novidade para os diversos autores que se desdobram a mais de 50 anos para compreender os pressupostos sociais, culturais, históricos e cognitivo/afetivos do desempenho escolar. Nesse contexto surge a importância do campo da psicologia educacional e da construção de modelos teóricos para compreender o comportamento humano na construção de interesses para o seu desenvolvimento, da sua aprendizagem e do sucesso escolar (VENDITTI JUNIOR; WINTERSTEIN, 2010)

Nesse campo destaca-se a teoria social cognitiva, no qual surge a ideia que o indivíduo é capaz de autodirecionar sua aprendizagem (SOUZA, 2019). Nessa teoria, o psicólogo canadense Bandura (1986) coloca o homem como agente influenciador dos acontecimentos dos seus atos e da sua motivação proativa para seu próprio desenvolvimento, significa dizer: “aquilo que as pessoas pensam, creem e sentem afeta a maneira como se comportam” (BANDURA, 1986, p. 25 apud SOUZA, 2019, p.56).

A teoria social cognitiva tem como principal foco na intencionalidade e na responsabilidade do sujeito, em uma visão ativa e mútua que integra fatores que influenciam e são influenciados por fatores comportamentais (atos, escolhas, declarações verbais), pessoais (crenças, expectativas, conhecimentos) e ambientais (recursos, consequências, ambiente físico), num processo constate da aprendizagem, chamado de reciprocidade triádica (BANDURA 1986 apud SOUZA, 2019).

Nessa relação de reciprocidade é preciso destacar que elas se diferenciam de acordo com cada pessoa, o meio em que ela se encontra e o comportamento. Compreendido esse princípio, destaca-se que é sobre tais fatores que o indivíduo pode gerar alterações em sua

performance, ou seja, no seu desenvolvimento pessoal (SOUZA, 2019). Ainda para Souza (2019, p. 58):

O desenvolvimento pessoal ocorre por meio da perspectiva da agência, consistindo na capacidade do indivíduo desenvolver habilidades autorregulatórias que podem determinar uma direção a ser seguida, escolhendo objetivos, sem ser passivo às influências do meio, ou seja, na história de vida pessoal, o futuro é visto como meta.

Nessa teoria, a competência escolar é mediada pela autorregulação e autossuficiência, surgindo do social para ser transferida para o sujeito. Portanto, passa a ser um conceito importante na aprendizagem dos alunos, visto que envolve diferentes contextos do funcionamento do desenvolvimento humano, considerando um sujeito que atua e sofre com as influências das dimensões da reciprocidade triádica (BANDURA, 2008 apud SOUZA, 2019, p. 58).

Para Zimmerman & Schunk a autorregulação é um processo de estrutura, monitoramento e avaliação do próprio aluno no seu aprendizado. Segundo Zimmerman (1986) ao ser citado por Veiga, Simão e Sá (2004) a autorregulação na aprendizagem refere-se ao grau em que os indivíduos atuam, em níveis metacognitivos, motivacionais e comportamentais, sobre os seus próprios processos e produtos da aprendizagem na realização das tarefas escolares.

Anteriormente, o ensino educacional desacreditava na aprendizagem do aluno causando inclusive sentimentos negativos e estigmatizados do aluno visto como ‘problemático’, mas com novas técnicas de aprendizado os educadores e psicólogos passaram a evidenciar as estratégias no processo de autoconhecimento, autorreflexão, domínio emocional e gerenciamento de tempo pessoal, assim como uma mudança do caráter do estudante.

Segundo Souza (2019) os estudos dos processos de autorregulação na aprendizagem vêm ganhando forças nos últimos anos. Diversas pesquisas apontam para o conceito de aprendizagem autorregulada e sua relevância na compreensão dos processos de aprendizagem, do sucesso e êxito escolar do indivíduo. Sob o guarda chuva dos fatores cognitivos, motivacionais e comportamentais, os modelos de autorregulação na aprendizagem colocam os alunos, como: a) construtor ativo da sua aprendizagem e conhecimento e não como mero receptor de informações; b) “potencialmente regulador de certos aspectos de sua cognição, motivação, comportamento e ambiente; e c) capaz de avaliar seus resultados e decidir modificar ou não o trajeto do percurso de seu investimento escolar” (PINTRICH, 2000; ROSÁRIO, 2002; 2004; SCHUNK e ZIMMERMAN, 1996 apud SOUZA, 2019, p.66)

Dito de outra maneira, o estudante que consegue se tornar auto regular tem consciência do seu tempo, dos seus estudos e das suas metas, portanto, ele precisa de motivações, determinação, propósitos e crenças que impulsionam cada vez mais seu aprendizado. Quando se tem um objetivo traçado, o percurso se torna mais claro e favorável ao sucesso iminente (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018)

O conceito de autorregulação incorpora quatro dimensões básicas na aprendizagem, sendo elas: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/efetiva e a social. A primeira dimensão é a estratégia de aprendizagem, quais métodos ele usa e como ele usa para aprender um conteúdo, além disso as funcionalidades cognitivas são responsáveis por armazenar as informações como mapa mental e fichamento de texto, enquanto as metacognitivas é o planejamento de organizar o espaço de estudo e um plano mensal de atividades (DEMBO, 2001; POZO, 1996 apud GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

A motivação é definida como aquilo que impulsiona a pessoa a se movimentar, a gasolina que proporciona o caminhar do aluno a manter o foco ao longo do aprendizado. O aluno através de grupos de estudo pode se interessar por um projeto científico, por isso se dedica a construir um ótimo projeto e aprender cada vez mais com ele, ou quando o estudante deseja ter conquistar vaga numa universidade federal se dedicando diariamente para se capacitar naquela vaga (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

O estado emocional em que o aluno se encontra é totalmente determinante no seu processo de aprendizagem pois são acionados de forma fisiológica, cognitiva e comportamental, presentes no processo completo de aprendizagem. O controle emocional é essencial para que o conhecimento possa ser abstraído assim como absorvido de forma completa, quando um aluno apresenta nervosismo ou até mesmo desinteresse seu aprendizado pode ser comprometido, sendo crucial o autoconhecimento, respeito pelas emoções sentida e avaliação pessoal (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Além disso, o ambiente social é composto por educadores, psicólogos, pais, colegas, amigos, comunidade e financeiro, sendo o principal influenciador do aprendizado ou do não aprendizado. O auxílio no melhor aproveitamento do aprendizado depende bastante do espaço ao redor do aluno, assim como suas oportunidades na sociedade ou suas limitações pela condição social (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

O foco principal da autorregulação é apresentar todas as ferramentas de desenvolvimento e evolução ao aluno, possibilitando assim dele conseguir regular seu

processo de aprendizagem, por isso diversos modelos foram criados para executar tal tarefa. O primeiro modelo proposto da autorregulação de aprendizagem é o modelo de Bandura, teorizando que a melhor forma de autorregulação é através de um sistema de subprocesso de gerenciamento próprio na auto-observação, o processo de julgamento e auto reação (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Auto-observação é fiscalização e gerenciamento do seu desenvolvimento pessoal, enquanto o processo de julgamento é considerar seu desenvolvimento considerando seus padrões de vida e condições atuais, além disso autor reação é julgamento emocional do seu desenvolvimento sendo positiva ou negativa, mais horas de estudos pelo exercício errado ou um chocolate por uma nota excelente. Para Bandura, a autoeficácia é a auto confiança diante de uma atividade, se o aluno acredita que pode fazer de forma impecável, ele irá conseguir fazer de forma impecável (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Segundo Zimmerman a autorregulação envolve três fases: planejamento da atividade, execução de atividades e autoavaliação. Portanto, para ele a primeira fase ocorre antes de começar a aprender, quando o aluno estabelece objetivos a alcançar e busca os recursos necessários, como um novo caderno ou mais tempo disponível para estudar. Na segunda fase, o planejamento de estudo é executado como técnicas de concentração e foco constante durante os estudos. Enquanto a autoavaliação é uma crítica pessoal onde é analisado as causas e métodos para os resultados finais (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

O Modelo de Philip Winne e Allyson Hadwin, em 1998, propõe um processo de autorregulação em quatro fases: formular modelo de estudo, estabelecer metas e estratégias cognitivas, monitoramento de métodos e avaliação dos resultados. Portanto, segundo Winne as quatro fases estão estruturadas em cinco aspectos importantes, Condições, Operações, Produtos, Avaliações e Padrões, instaurado na sigla em inglês de COPES (Conditions, Operations, Products, Evaluations e Standards). Condições são os recursos disponíveis ou a falta deles, operações são processos cognitivos que o aluno utiliza, os produtos são resultados dos conhecimentos durante a aprendizagem, as avaliações é a comparação entre produtos e padrões, enquanto padrões são metas instauradas (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Apesar dos diferentes modelos descritos todos apresenta um componente em comum, “de que cada aluno é um indivíduo agente no seu processo de aprendizagem e de que o processo pode ser aperfeiçoado com o domínio das habilidades autorregulatórias” (BRUNSTEIN; GLASER, 2011; ZIMMERMAN, 2013 apud GANDA; BORUCHOVITCH,

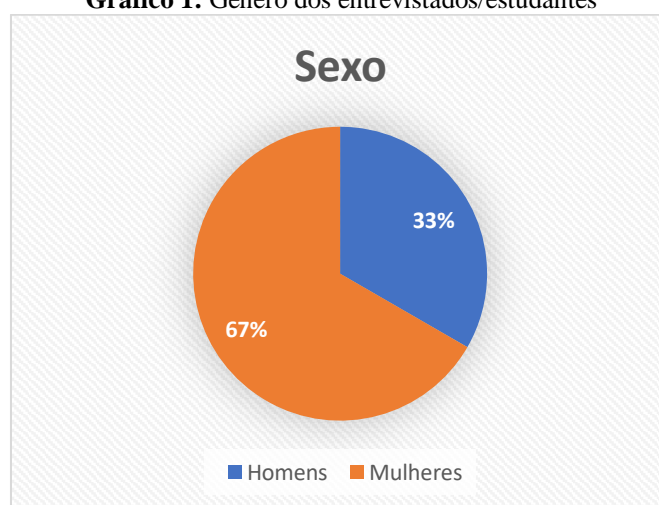
2018, p.77). Pensando nisso, a próxima seção pretende compreender as motivações mobilizadas pelos indivíduos para as competências escolares através do modelo de autorregulação.

Quando falamos em aprendizagem autorregulada nos leva a refletir sobre medidas que estimulam o aluno à busca do que ele almeja, fatores esses que remetem a mobilizações. Por conseguinte, as literaturas apontam o uso de ferramentas voltadas para a questão cognitiva que envolve o aluno a seguir com os estudos. Assim, compreende-se que a mobilização pode ser uma ferramenta eficaz no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MOTIVAÇÕES MOBILIZADAS PELOS GRADUANDOS DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DO NOROESTE FLUMINENSE, RJ

Inicialmente é preciso destacar que os grupos para a aplicação dos questionários totalizavam 49 alunos, no entanto, somente 24 alunos responderam ao questionário. Dentre eles é preciso considerar que: 16 (67%) são mulheres e 8 (33 %) são homens (Figura 1). O gráfico abaixo retrata uma realidade histórica do curso de enfermagem no Brasil, no qual mulheres em sua grande parte são maioria. Segundo as autoras Lopes e Leal (2005) a enfermagem é um campo profissional que espelha a feminização no setor. Em seu processo histórico e social, o curso nasce atrelado ao cuidado doméstico das crianças, aos idosos e enfermos, mas principalmente ligado a figura materna da mulher (LOPES; LEAL, 2005). Dito de outro modo, a cara da enfermagem no Brasil é feminina.

Gráfico 1: Gênero dos entrevistados/estudantes



Fonte: dados da pesquisa

O questionário foi baseado nas fases proposta de Pintrich (2000). Com perguntas voltadas as fases e dimensões da aprendizagem autorregulada. Cujo objetivo é avaliar a

antecipação, planejamento e avaliação. Na primeira fase, quando questionados se o professor apresentou à turma os objetivos da disciplina todos os alunos responderam de forma afirmativa. O primeiro contexto a ser identificado é que a autorregulação acontece quando o aluno traça metas e objetivos claros para serem alcançados. Como parte da contribuição o professor apresenta o plano de aula ou o planejamento a ser seguido, contendo todos os conteúdos que serão ministrados, seus objetivos e sua importância para a formação profissional.

Destarte, na ativação do conhecimento prévio o sujeito ativa o conhecimento metacognitivo, passando pela área da motivação, ativado pelo interesse e adoção das metas (SOUZA, 2019). Segundo os autores Silva, Veiga Simão e Sá (2004) existe a necessidade de levar os estudantes a exercerem um papel ativo na construção dos seus saberes, na concretização de suas aspirações, na elaboração e direção de seus objetivos, assim lhes garantindo uma integração ativa e responsável na sociedade.

Nesta fase, quando questionados se foi proporcionada a eles a tentativa de envolvimento pela mobilização quanto ao conteúdo da disciplina, 22 responderam que sim, enquanto, 2 alunos, responderam que não, justificando que o conteúdo da disciplina não envolvia o interesse dos mesmos. Bernard Charlot (2000), um dos principais teóricos na temática do desempenho escolar e no campo da investigação dos alunos com a construção do saber, aborda a mobilização como algo que mobiliza “de dentro”, partindo da ideia de que será atraído a almejar algo que está em você. Ainda para Charlot (2003) embora se busque ferramentas para “motivar” o estudante, o próprio aluno precisa ser o sujeito de seu processo. Isto é, o estudante precisa mobilizar-se, e com isso, tornar-se motor de seu processo de aprendizagem. No entanto, cabe-nos aqui, fazer a mesma pergunta já feita por Charlot, como mobilizar os estudantes, como acionar mecanismos de interesse?

No tocante à mobilização, Charlot (2000), a define como movimentar - se em busca de algo desejado, a ação de mobilizar em anseio a um objetivo que me motiva a seguir:

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra ...) e seu primeiro momento (mas indica a proximidade da entrada na guerra) (CHARLOT, 2000, p. 55).

O uso de estratégias na educação abarca a ideia de o ensino ser algo que vai apresentar ao aluno motivos para seguir com seus objetivos e metas, os quais são delimitados por ele, enquanto o professor se torna um facilitador para que tais objetivos e metas sejam alcançados

com os conhecimentos adquiridos se efetive o aprendizado. A metacognição leva o aluno a refletir sobre seu desenvolvimento e o move a buscar melhorias e evoluções. Como aborda Silva:

Os estudantes desenvolvem o seu conhecimento metacognitivo, quando refletem sobre as exigências das tarefas sobre as competências e estratégias pessoais que devem ser aplicadas na resolução dos problemas, quando testam os seus conhecimentos e reveem os trabalhos realizados. Todas ações podem contribuir para melhorar o nível de conhecimento metacognitivo sobre os objetivos, as estratégias, a própria tarefa e sobre o nível de realização atingido. (SILVA, 2004, p. 24)

A autora supracitada chama atenção para o fato de que o uso de uma estratégia em busca autorregulação da aprendizagem deve ser aplicada para encorajamento do aluno ao processo de ensino e, desta forma, estimular o conhecimento.

Charlot (2000) associa mobilização a engajamento, em que a atividade será estimulada a ser realizada por “boas razões” para se efetuar; e ainda, elucida que a mobilização leva à movimentação e a estar em atividade, sendo ações impulsionadas para o resultado que se almeja:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

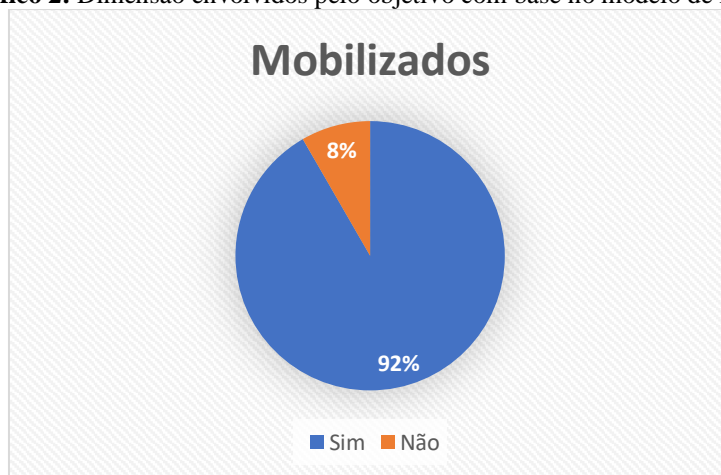
Quando questionados sobre o interesse do estudante e se tal característica está presente, 100% dos estudantes responderam que existe o interesse em aprender o conteúdo ministrado. Entende-se, que o interesse está intimamente relacionado a motivação para a aprendizagem do estudante. Por esse motivo, no processo de aprendizagem o educando tem papel importante na motivação e mobilização do estudante. Segundo Charlot (2012), a mobilização docente é essencial para mobilizar recursos para que os alunos tornem interessados. Nas palavras de Pintrich (2000) a regulação da motivação orienta para o objetivo, autoeficácia, percepções da dificuldade da tarefa, valor da tarefa e interesse pessoal da tarefa.

Na segunda fase que envolve a “fase de execução”, abrangendo o monitoramento, foi questionado sobre o cumprimento das tarefas propostas, em que as respostas foram ao encontro do resultado da mobilização do professor na fase anterior na qual 92% dos alunos se sentiram mobilizados, afirmaram que cumpriram as tarefas; desta forma, pode-se afirmar o que Charlot (2000) diz sobre o investimento em engajar o aluno a mobilizar-se, levando-o à atividade em que o mesmo vai buscar recursos internos para cumprimento das atividades.

Dentre as justificativas dos alunos, evidenciamos: a mobilização feita pela professora ajudava a engajar o aluno, as aulas práticas era outra questão importante no envolvimento dos alunos e a participação deles foi fator preponderante nessa fase de execução.

Enquanto isso, 8% não se sentiram mobilizados, justificando que não gostavam da área cirúrgica e por isso, não se sentiram mobilizados/envolvidos pelo conteúdo da disciplina (Gráfico 2).

Gráfico 2: Dimensão envolvidos pelo objetivo com base no modelo de Pintrich (2000)



Fonte: dados da pesquisa

Ainda na fase 2 (Gráfico 3), referindo-se à dimensão controle, foi indagado se houve mobilização para que as tarefas fossem realizadas e 92% alunos afirmaram que a estratégia utilizada obteve sucesso. Fato que ratifica o que Silva, Veiga Simão e Sá (2004) propõem sobre o valor dado a tarefa, o que leva à realização bem-sucedida, na qual o estudante coloca em ação os processos ou estratégias que acompanham a concretização do planejamento delineado.

Na figura 3 tem-se a dimensão cognitiva e metacognitiva de seleção de uso de estratégias com base no modelo de Pintrich (2000).

Gráfico 3: Dimensão cognitiva e metacognitiva seleção de uso de estratégias com base no modelo de Pintrich (2000)



Fonte: dados da pesquisa

Encerrando o questionário e, assim, finalizando a fase 2 com a “reação e autorreflexão”, foi abordado se o aluno possui comportamento persistente na conclusão da graduação. Nesse contexto, 100% (Gráfico 4) afirmaram que estão dispostos a seguirem, autenticando a fala de Silva, Veiga Simão e Sá (2004) quanto à assertiva de que a influência positiva interfere na auto representação, favorecendo ao processo de conclusão.

Gráfico 4: Dimensão persistência com base no modelo de Pintrich (2000)



Fonte: dados da pesquisa

Tais aspectos em nossa pesquisa empírica, evidencia um contexto: os estudantes de graduação do curso de enfermagem em uma universidade privada do noroeste fluminense, quando mobilizados possibilita ao aluno ações e alcance de objetivos no processo de aprendizagem. A aprendizagem autorregulada demonstra uma estratégia importante e

necessária no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como se torna uma ferramenta viável de construção do conhecimento para o sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo a proposta foi compreender como a aprendizagem autorregulada pode ser uma estratégia de mobilização eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O processo de conhecimento quando planejado e construído com a participação do aluno, como sujeito ativo do processo facilita o processo de aprendizagem. A autorregulação no ensino, quando construída em parceria com professor/aluno induz a permanência e o êxito/sucesso escolar acadêmico.

A estratégia da mobilização é, portanto, uma ferramenta essencial para incentivar, mobilizar, despertar o interesse e o engajamento na conclusão do processo com qualidade. Essa interligação discente/docente favorece a aprendizagem regulada, tendo em vista que os objetivos foram traçados com ideias concomitantes. Diante disso, a mobilização docente estratégias que vão potencializar as ideias apresentadas. A mobilização é uma estratégia que fomenta o processo de autorregulação.

A potencialização de novos conhecimentos vai ao encontro dos objetivos almejados, que o estudante introduz em sua trajetória acadêmica, envolvendo-o como co responsável por seu sucesso acadêmico com consciência de que ele é parte ativa do processo de intervenções que o levarão à conclusão e ao êxito.

REFERÊNCIAS

BUROCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do. PERMANÊNCIA ESCOLAR, MEMÓRIA E AUTORIA: Uma proposta de formação continuada da UENF para docentes de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Teias**, v. 17, n. Ed. Esp., p. 129-139, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed Editográfica, 2000.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jun. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

JUNIOR VENDITTI, Rubens.; WINTERSTEIN, Pedro José. Ensaio sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Parte II: reciprocidade triádica, modelação e capacidades humanas fundamentais. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 15, n. 145, junho de 2010.

LOPES, Marta Júlia Marques; LEAL, Sandra Maria Cezar. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cadernos pagu**, n. 24, p. 105-125, 2005.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, P.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Orgs.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 451-502.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**, v. 16, n. 4, p. 385-407. 2004.

SILVA, Adelina Lopes de; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; SÁ, Isabel. A Autorregulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. **Revista Intermeio**: Campo Grande, MS, v10, n.19, p. 58-72, 2004.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de.; CASTELANO, Karine Lobo.; MANHÃES, Fernanda Castro. **Manual para elaboração de tese/dissertação**. Campos dos Goytacazes, RJ: UENF/ CCH/PPGCL, 2014.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO

Gelbis Martins Agostinho, Mestrando em Cognição e Linguagem, UENF, pesquisador
Luciana de Oliveira Silva, Graduada em Ciências Biológicas, UENF, Pesquisadora
Aline Peixoto Vilaça Dias, Doutoranda em Cognição e Linguagem, UENF, Pesquisadora
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza, Doutoranda em Cognição e Linguagem, UENF, Pesquisadora
Eliana Crispim França Luquetti, Doutora em Linguística, UENF, Pesquisadora

RESUMO

Cada dia mais se enfatiza a necessidade de trazer a interdisciplinaridade para a sala de aula. As disciplinas não devem ser mais trabalhadas em blocos isolados, há necessidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento. O presente estudo teve por objetivo apresentar algumas reflexões a respeito da prática interdisciplinar no Ensino Médio. A metodologia aplicada foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Verificou-se que os alunos dessa estampa estão prestes a concluir a educação básica. Já estão se preparando, alguns para o mercado de trabalho e outros para o ensino superior. Mas independente do caminho a ser seguido é preciso que os conhecimentos apresentados a esse estudante tenham significado. Com a prática interdisciplinar o conhecimento apresentado a eles pode ser melhor compreendido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Prática Interdisciplinar; Ensino Médio.

ABSTRACT

The need to bring interdisciplinarity to the classroom is increasingly emphasized. Disciplines should no longer be worked in blocks before, there is a need for interaction between different areas of knowledge. This study aimed to present some reflections on the interdisciplinary practice in High School. The methodology applied was a qualitative bibliographic research. It was found that the students in this print are about to complete basic education. They are already preparing, some for the job market and others for higher education. But regardless of the path to be followed, the knowledge acquired from this student must have meaning. With interdisciplinary practice the knowledge presented to them can be better understood.

KEYWORDS: Basic Education; Interdisciplinary Practice; High school.

INTRODUÇÃO

Muito se enfatiza para que as disciplinas sejam trabalhadas de forma interdisciplinar. Considera-se que dessa forma o aprendizado do educando seja realmente eficaz. Nas palavras de Japiassu (1976) interdisciplinaridade é a troca de saberes entre os especialistas, é a interação entre as disciplinas.

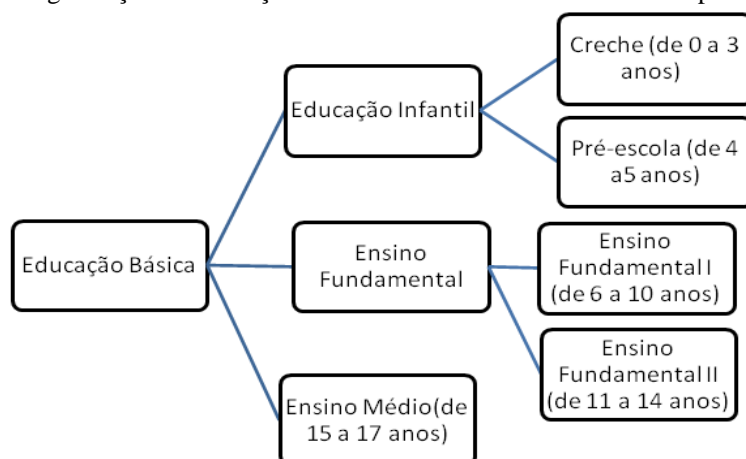
Na Educação Básica o aluno vai para a escola e depara-se com disciplinas lecionadas por professores de áreas distintas. Disciplinas essas, que muitas das vezes são tratadas como blocos isolados. O que pode ser um fator para tornar as aulas mais marcantes para os educandos. O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, momento em que esse aluno está sendo preparado para seguir para a faculdade ou ingressar no mercado de trabalho. Disciplinas trabalhadas de forma isolada, sem contextualização podem gerar fragmentação no aprendizado desse aluno. Visto isso, o presente estudo teve como objetivo apresentar algumas reflexões a respeito da prática interdisciplinar no Ensino Médio. A metodologia aplicada foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo.

CARACTERIZANDO O ENSINO MÉDIO DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS LEGAIS

Conforme descrito no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 a educação é direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família e promovida e incentivada e, colaboração com a sociedade. A educação deve ser promovida no sentido de proporcionar aos indivíduos a preparação para exercer a cidadania e promover a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Uma análise da educação formal embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN nº 9.394/96) aponta que a educação escolar é constituída por dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, é organizada em etapas, conforme pode ser verificado na figura 1.

Figura 1- Organização da Educação Básica atual e a faixa etária indicada para cada etapa



Fonte: DIAS (2020, p.22)

Destaca-se que a faixa etária apresentada pela LDBEN nº 9.394/96 é a recomendável, mas é muito comum a distorção idade série. Dados do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018) mostram que no ano de 2018 o Brasil possuía 35 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio (escolas públicas e privadas). Desse total, quase 5 milhões no Ensino Fundamental e mais de 2 milhões no Ensino Médio estavam em distorção de série e idade, esse atraso era de um ou mais anos.

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 o Ensino Médio passou a ser um componente obrigatório da Educação Básica, garantindo aos cidadãos uma formação para o mercado de trabalho e também uma preparação para o ingresso no ensino superior. Essa legislação ainda estipula em seu artigo de número 35 que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e deve garantir:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999, p.15) verifica-se que o Ensino Médio a partir da década de 1990 teve um crescimento, contudo em virtude dos avanços tecnológicos. Diante dessa situação o ensino a esses alunos não deve ser restrito a acumular conceitos ou fórmulas. Essa etapa da educação básica deve proporcionar ao educando conhecimentos básicos que lhe possibilitam uma preparação para o meio científico “a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”.

Por sua vez, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (OECPCN, 2002) para o Ensino Médio é um documento dividido por áreas do conhecimento, tem como propósito estabelecer uma comunicação entre os professores, almeja uma articulação entre esses profissionais e os demais integrantes da escola.

Já em 2006 outro documento foi publicado, as orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM), formado por três volumes, sendo eles: i) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, ii) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e; iii) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse documento apresenta aos educadores reflexões sobre sua prática.

No que concerne aos apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, mais especificamente para o Ensino Médio verifica a preocupação com adequação dessa etapa às mudanças que a sociedade está sofrendo. Nessa perspectiva, esse documento menciona que os conhecimentos apresentados aos estudantes devem ter significado e são adequados às suas realidades (BRASIL, 2013).

Por fim, relata-se aqui a contribuição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, para o Ensino Médio. Para essa etapa esse documento tem como objetivo a consolidação, aprofundamento e ampliação da formação integral do educando, almeja que os alunos construam e realizem o projeto de vida. Também são apresentadas, de acordo com cada área do conhecimento, as habilidades e competências específicas que devem ser desenvolvidas.

INTERDISCIPLINARIDADE UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A interdisciplinaridade tem seu surgimento na Europa, principalmente na França e Itália, no mesmo período onde surgem os movimentos estudantis buscando um novo estatuto para as escolas e universidades (SATOLO *et al.*, 2019). Nessa época diversos encontros foram promovidos, nesses eventos vários especialistas davam suas contribuições, a partir disso a interdisciplinaridade começou a ser expandida para diversos países (VILELA, 2019).

O termo interdisciplinar, com caráter de adjetivo, foi descrito pela primeira vez em 1959 no dicionário francês Robert “e o substantivo interdisciplinaridade, registrado em 1968, são indícios de que os verbetes já haviam sido incorporados à linguagem da época” (SATOLO *et al.*, 2019, p.5). Oliveira (2000) completa que devido a fragmentação do saber

[...] Gusdorf já apresentara, em 1961, à UNESCO, um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, orientado-as em direção à convergência, em vista da unidade humana, unidade que seria um “estado de espírito”, mas igualmente presenciada nos momentos de pesquisa. Em torno dessa proposta, reúne-se um grupo patrocinado pela UNESCO, em diferentes áreas do conhecimento.

Em 1967 aconteceu um colóquio promovido pela universidade de Louvain, onde participaram estudiosos das seguintes áreas: teologia, filosofia e sociologia. Nesse evento foi discutido sobre as dificuldades e os caminhos a serem seguidos para a interdisciplinaridade (OLIVEIRA, 2000; FRANCISCHETT, 2005).

Já em 1971, com patrocínio da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi redigido um documento onde estava os principais entraves do ensino

e da pesquisa nas universidades, proporcionando assim uma nova organização da universidade “na qual as barreiras entre as disciplinas poderiam ser minimizadas se estimuladas as atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino” (FRANCISCHETT, 2005, p.5).

A interdisciplinaridade chega ao Brasil em 1960 “como modismo, palavra de ordem, como semente e produto das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971” (FRANCISCHETT, 2005, p.6). No Brasil o tema interdisciplinaridade foi introduzido primeiramente por Hilton Japiassu, em 1976 com a obra intitulada “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”. O estudioso apresentou uma perspectiva epistemológica sobre o assunto (LIMA e AZEVEDO, 2013). Nessa obra Japiassu (1976, p. 40) relata a necessidade de refletir sobre a fragmentação dos saberes e os reflexos disso sobre o aprendizado. O autor relata “(...)o saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialistas”. Em seu entendimento o trabalho interdisciplinar não deixa de lado os saberes disciplinares, não nega as disciplinas e suas particularidades, isto é, “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa (JAPIASSU, 1976, p. 74)”.

Ivani Catarina Arantes Fazenda é outra contribuidora sobre interdisciplinaridade no Brasil. Suas perspectivas são sobre o ponto de vista pedagógico (SATOLO et al., 2019). Para Fazenda (1979) a inserção da interdisciplinaridade pode transformar a prática pedagógica, gera um novo tipo de professor, uma nova forma de ensinar.

Vilela (2019, p.7) relata que a interdisciplinaridade para de Fazenda e Japiassú possui um ponto em comum que é superar a fragmentação do conhecimento e “por meio da restauração de um saber unificado”. Sobre a prática, Oliveira e Santos (2017, p.86) defendem que:

[...] ainda que a interdisciplinaridade no campo das atividades de ensino é necessária para religar o que foi desconectado, questionar o que nos foi imposto como verdade, é deste movimento que a nosso ver, decorre a interdisciplinaridade, ou seja, não a concebemos como uma metodologia, como programa a ser seguido, mas como uma emergência decorrente da dialógica, do tensionamento entre as disciplinas e das interações entre os sujeitos.

Nos documentos legais brasileiros verifica-se a intencionalidade de que as aulas sejam interdisciplinares. Mas é claro que não basta apenas teorias ou legislações. A interdisciplinaridade não trata-se de uma solução mágica. Ela é um caminho, uma direção para reflexão da prática docente (MOZENA, OSTERMANN, 2016).

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO MÉDIO

A interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem busca contribuir com o conhecimento de forma a atuar mutuamente em diferentes áreas do saber. A forma de como a interdisciplinaridade integra as áreas do conhecimento demonstra amplitude de suas funções ao conceber que métodos habituais da educação básica possam andar de mãos dadas. A disciplina é uma ferramenta essencial para a educação, pois sua didática promove o entendimento dos argumentos apresentados pelos cientistas nos livros. Dessa forma, a interdisciplinaridade reforça a importância das disciplinas curriculares trabalharem com os temas que potencializam sua interação e favorecem o entendimento das áreas do saber (PEIXOTO, 2016).

A relação dos temas entre as disciplinas recebem destaque nas políticas públicas educacionais e encontram apoio no Plano Nacional de Educação (PNE), que dispõe entre outros aspectos, (...) incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares (...)” (BRASIL, 2014). Mozena e Ostermann (2014) ressaltam em seus trabalhos que o PNE está interligado com outras atuações do governo no que tange a interdisciplinaridade, como a recomendação de uma atualização curricular apresentado pelo Ministério da Educação desde 2012 com aderência as disciplinas do Ensino Médio.

Outro ponto importante, o discurso oficial do Estado como organizador da educação no Brasil, realça como fundamental a integração da interdisciplinaridade no currículo escolar (PEIXOTO, 2016). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apoia e incentiva a ampliação da interdisciplinaridade e o seu desenvolvimento nos currículos escolares. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a interdisciplinaridade ganha força institucional integrando às disciplinas tradicionais do currículo em temas transversais como, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Dessa maneira, a organização curricular nas escolas deverão procurar estar sempre combinadas com as diretrizes recomendadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de Educação Estadual e Municipal.

O afastamento entre as práticas disciplinares do currículo normal sob a presença do professor que busca isolamento em sua base de formação acadêmica, dificulta o diálogo entre o próprio corpo docente e germina o distanciamento do aluno em enxergar a interação entre as disciplinas. A inserção de temas interdisciplinares na educação promove a superação de um

ensino fragmentado com metodologias ultrapassadas e contribui para o diálogo entre as bases do saber (FAZENDA, 2011).

Mozena e Ostermann (2016) ressaltam em seus estudos que a interdisciplinaridade encontra-se legalmente e teoricamente estabelecida nas escolas de forma bastante positiva, mesmo que em certas áreas, como as de exatas, de forma pontual. De modo geral, instituições e professores reconhecem que essa interação traz melhorias para a qualidade da educação nas escolas, pois permite conhecer ainda mais suas próprias disciplinas e viabilizam uma postura de investigação e diálogo entre os conceitos utilizados em sala de aula.

Oliveira e Fenner (2020) reforçam que o professor detém infinitas possibilidades de trabalhar e explorar os temas interdisciplinares propostos pelos PCNs em suas aulas de forma gradual e natural. Metodologias diversificadas podem ser trabalhadas de acordo com a realidade dos professores, de forma a facilitar o entendimento e promover a concentração e interação dos alunos com os temas propostos em aula.

A prática interdisciplinar deve ser almejada tanto pela escola quanto pelo professor. A utilização de temas com engajamento interdisciplinar no Ensino Médio fortalece o relacionamento com os educandos e ao mesmo tempo incentiva a sua permanência no ambiente escolar. A escola e o professor devem trabalhar o desenvolvimento do grupo escolar, pautados em metodologias que busquem a interatividade e concentração de seus alunos (MOZENA, OSTERMANN, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade foi aos poucos ganhando espaço. Inicialmente na Europa, depois chegou até o Brasil. A interdisciplinaridade veio trazendo novas reflexões sobre o processo ensino aprendizagem. Almejando que as disciplinas, antes trabalhadas em blocos, pudessem ser ministradas de forma interligada. Essa prática interdisciplinar ainda não é a realidade da educação brasileira, mas sempre é enfatizado o seu uso. Assim, considera que o aluno possa ter uma melhor aprendizagem.

A interdisciplinaridade, mais especificamente no Ensino Médio, deve ser constantemente explorada. Os documentos legais brasileiros enfatizam essa prática. Mas muitas das vezes isso não é a realidade das escolas. Vale ressaltar que a prática interdisciplinar deve ser desenvolvida pelo educador e que a escola deve estimular esse profissional a realizar essa atividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1888.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Volume 2- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- dados do MEC.** MEC. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacionalcomum-curricular-bncc>> Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 13 abr. 2020.

DIAS, Aline Peixoto Vilaça. **SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA AOS COMPONENTES CURRICULARES DE BIOLOGIA CELULAR NO ENSINO MÉDIO:** reflexões em torno da aprendizagem. Dissertação de mestrado em cognição e linguagem, Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro - UENF, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano.** Colóquio do Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE. Cascavel, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Aline Cristina Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, v. 2, n. 3, 2014.

MOZENA,, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do Ensino Médio: panaceia ou falácia educacional?. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, p. 92-110, abr. 2016.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no Ensino Médio: Uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em ensino de física. **Rev. Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo , v. 36, n. 1, p. 1-8, Mar. 2014.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla; SANTOS, Franklin Noel. Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. ISSN 2179-0094.**, n. 11, p. 73-87, 2017.

OLIVEIRA, Ana Paula Santellano; FENNER, Roniere dos Santos. Interdisciplinaridade: o desafio de trabalhar a área das ciências da natureza na escola pública. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, 2020.

PEIXOTO, Enock da Silva. A interdisciplinaridade no Ensino Médio Integral. **Revista Educação Pública**. V. 10, Ed. 10, 2016.

SATOLO, Vanessa Prezotto Ximenes et al. Um panorama histórico-conceitual da pesquisa interdisciplinar: uma análise a partir da pós-graduação da área interdisciplinar. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

UNICEF. Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf> Acesso em: 13 abr. 2020.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil/Reflections on the history and paths of interdisciplinarity in higher education in Brazil/Reflexiones sobre el histórico y caminos.. **Journal Health NPEPS**, v. 4, n. 1, p. 6-15, 2019.

CAPÍTULO 3

TEMPOS FEBRIS: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES PARA A DISCUSSÃO E ENFRENTAMENTO DE PANDEMIAS

Tamara Cecília Rangel Gomes, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora

Lívia Vasconcelos de Andrade, Doutoranda em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

José Alexandre, Doutorando em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Ethmar Vieira de Andrade Filho, Mestre em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

RESUMO

O artigo propõe uma releitura de como a literatura e a história podem contribuir, de forma interdisciplinar, na compreensão das leituras de mundo, através dos tempos. Seu objetivo geral é discutir o impacto de algumas endemias ao longo dos séculos. Por objetivos específicos, busca-se analisar a articulação história e literatura, problematizar os processos históricos, correlacionando-os com as endemias. As fontes são Mary Del Priore, Manuais informativos da Agência Fio Cruz e do Ministério da Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde. Literatura. História.

ABSTRACT

The article proposes a re-reading of how literature and history can contribute, in an interdisciplinary way, in the understanding of the readings of the world, through the times. Its general objective is to discuss the impact of some endemic diseases over the centuries. For specific objectives, we seek to analyze the articulation between history and literature, problematize historical processes, correlating them with endemic diseases. The main sources are Mary Del Priore, informative manuals from Agência Fio Cruz and the Ministry of Health.

KEY WORDS: Healthy., Literature. History.

INTRODUÇÃO (Primórdios dos Tempos Febris)

Frequentemente, quando pensamos em pandemias nos recordamos dos livros de História de Ensino Fundamental e Médio apresentando a famigerada Peste Negra, enfermidade que dizimou um terço da população europeia do Século XIV, representando um dos fatores conjunturais para que o Mundo Feudal entrasse em crise, dado o completo desconhecimento sobre quaisquer informações que elucidassem aquele processo de adoecimento coletivo e todos os impactos sociais, econômicos e geopolíticos da época.

De acordo com Anderson:

Para completar o panorama desolador, esta crise estrutural era determinada por mais uma catástrofe conjuntural: a invasão da Peste Negra, vinda da Ásia em 1348. (...) Com a resistência demográfica já enfraquecida, a Peste Negra cortou uma faixa da população talvez em torno de um quarto dos habitantes do continente. Depois disto, eclosões de pestilência tornaram-se endêmicas em muitas regiões (ANDERSON, 1994. p. 194-195).

No século XIX, a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808) reverberou, dentre outras coisas, na criação de Bibliotecas, da Imprensa Régia, na permissão para funcionamento de tipografias e publicação de jornais, fomentando que circulassem notícias, dentre as quais sobre a Febre Amarela ou que esta enfermidade se apresentasse como tema de alguns enredos de romances da época.

“– E que é feito da tua família?
- Lembra-se da Febre Amarela, em 1850?
- Não estava aqui.
- É verdade! Foi um ano terrível. Meu pai, minha mãe, meus manos, todos caíram doentes; só havia em pé minha tia e eu.” (ALENCAR, 2017. Pg. 142).

Um exemplo digno de nota diz respeito ao romance *Lucíola*, de José de Alencar, literato e político de grande prestígio junto ao Imperador, sendo um dos representantes do Romantismo brasileiro. Para vislumbrar possíveis elementos que configurem esta situação de crise na saúde que a Febre Amarela trouxe ao Período Imperial Brasileiro. A mencionada obra diz respeito a um romance urbano, cujo lançamento data de 1862, trazendo em seu enredo a vida de uma cortesã e todas as implicações que o tema poderia causar na sociedade da época, sobretudo na busca da compreensão do quanto uma pandemia ou epidemia podem impactar uma sociedade instalada em seu recorte cronológico-social. A literatura e a história, a partir de estratégias de trabalho com vistas à interdisciplinaridade, podem obter por culminância a formação de leitores apropriados de competências e habilidades que transitem nos diferentes tipos de gêneros textuais que podemos estar expostos: textos literários, propagandísticos, jornalísticos.

A mulher que se deixasse conduzir por excessos, guiar por suas necessidades, só podia terminar na sarjeta, espreitada pela doença e a miséria profunda. Ameaça para os homens e mau exemplo para as esposas, a prostituta agia por dinheiro. E por dinheiro, colocava em perigo grandes fortunas, a honra das famílias. Enfim, francesas ou não, eram o inimigo ideal para se atirar pedras. (Mary Del Priore – *Histórias da Gente Brasileira – Volume 2*, p. 281).

Del Priore ao discutir o cotidiano das pessoas no Século XIX, nos elucida a efervescência pela qual passou a cidade do Rio de Janeiro, com aumento populacional e, conseqüentemente, aumento da prostituição. Além da Febre Amarela, a Sífilis marcou este período, caracterizando-se como uma epidemia.

O grande complicador desta epidemia, além do desconhecimento de como tratar adequadamente, era a sua associação ao comportamento sexual de seus portadores e aos caminhos percorridos das casas de tolerância às casas de família.

Eventos sociais, bailes organizados nos salões ou em festas populares da Corte que ocorriam nas ruas, com grandes romarias, grandes eram as oportunidades de socialização, como grandes são as possibilidades de tecer trilhas onde a interdisciplinaridade pode auxiliar na compreensão do passado e do presente.

Compreender alterações comportamentais causados por epidemias ao longo dos séculos, pode iluminar caminhos para as perspectivas de futuro que se anunciam. Dos breus às luzes, a educação assume um papel de diálogo com a realidade com vistas a transformá-la.

TEMPOS FEBRIS NOS SÉCULOS XX E XXI

No Século XX, a Gripe Espanhola (pandemia do vírus influenza) trouxe a infecção de aproximadamente um quarto da população, tendo a Primeira Guerra Mundial como uma das principais formas de contágio, graças a movimentação das tropas que encontravam-se em conflito.

Entender os processos históricos que geraram os conflitos, as alianças políticas e militares implicam na extensão deste entendimento ao impacto que o adoecimento das tropas trouxe, num momento que coube a improvisação de hospitais de campanha para tratar os feridos e mutilados pela guerra. A doença era, certamente, altamente contagiosa, muitos locais adotaram medidas extremas para evitar maiores transtornos, inclusive no Brasil.

Um possível diálogo interdisciplinar poderia fomentar pesquisas sobre o uso de medicamentos e quais estratégias foram adotadas com vistas a dirimir as mortes causadas pela guerra e pela doença. Estudos sobre a descoberta e uso de antibióticos podem conciliar atividades pedagógicas de Biologia e Línguas Estrangeiras.

Em nossos dias, o Coronavírus, pandemia em curso do Covid-19, inicialmente identificado em Wuhan - China, em dezembro de 2019. Caracterizando-se rapidamente como uma pandemia, com evoluções de contaminação e/ou óbito, geraram – inicialmente – a adoção de estratégias de isolamento como forma de contenção de propagação do vírus. Mais uma vez, a construção de pontes interdisciplinares entre a Biologia, História e Literatura poderiam contribuir na elucidação das razões pelas quais o *lockdown* (ou fechamento de

escolas, igrejas, comércio e repartições públicas em diferentes locais) pode ser uma estratégia de redução de níveis de contaminação em emergências sanitárias.

Tornou-se urgente a discussão de como assegurar o direito a educação em momentos de lockdown. A Constituição Federal de 1988, confere à educação o título de direito social, apresentando-a como bem público, imprescindível e insubstituível, direito de todos e dever do Estado e da família. Assim dispõe o artigo 205 do referido documento:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Certo que o direito à educação não pode ser violado, a criação material instrucional acerca do vírus ponderando a relevância do papel da educação como forma de reduzir os danos causados pela Pandemia para a sociedade como um todo. Entender-se como participante deste processo estando em trabalho/atividades presenciais e/ou *Home Office* (grifo nosso).

Avaliar os números de contaminados, hospitalizados, recuperados e vacinados – emitidos em boletins de frequência diária ou semanal pelas respectivas Secretarias Municipais de Saúde, construir gráficos, tabelas, inferir comentários pertinentes sobre o que estes números sugerem. Analisar dados relacionados à vacinação, fabricante da dose da vacina administrada, contextualizar situações de atendimento de demanda prioritária no município podem trazer luz a discussão do papel da educação para a Saúde Primária. De acordo com Lévy:

Comunicar, não é de modo algum, transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem, isso é condição física da comunicação. É certo que, para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido. (LÉVY, 1993, p. 76).

Ser capaz de realizar leituras favorece a elaboração de perspectivas, conjecturas, amplia a capacidade de empatia e escuta. A literatura e a história, enquanto disciplinas ministradas em salas de aula presenciais ou virtuais (principalmente considerando que nestes tempos pandêmicos de Covid-19 e a urgente necessidade de reinvenção de professores, alunos e ferramentas de acompanhamento pedagógico) têm, juntas, mais similaridades do que divergências sobretudo quando “observamos” os produtores de seus conteúdos: literatos, matemáticos, artesãos, historiadores ou jornalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outrora, utilizávamos diários para registros de nossas atividades diárias. Hoje, nossos alunos fazem *postagens* de suas atividades em suas redes sociais. A conectividade e o uso das mídias aproximam as pessoas. Facebook, Twitter, Instagram, Telegram, Snapchat , Tik Tok , Podcast e Whatsapp. As postagens ou os *posts praticamente* denunciam o papel que a tecnologia tem assumido, sobretudo no uso do telefone móvel. Com um aparelho de *Smartphone* nossos alunos têm a possibilidade não somente de produzir postagens, como agregar aos seus textos- curtos ou não - imagens e sons, quer seja através de vídeos ou fotografias.

Em tempos febris de Covid-19, estar “conectado” viabilizou o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, como opções possíveis de atendimento educacional em momentos de distanciamento social, embora consideremos que nem todos os alunos têm acesso à conectividade e aparelhos eletrônicos que permitam o acesso a plataformas de aulas online ou aplicativos onde estão contidos os conteúdos propedêuticos correspondentes ao ano escolar em que se encontram matriculados.

De igual forma, “*curtir*” uma postagem assume o patamar de corroborar com seu autor, é admitir – publicamente – concordância com o teor de um texto, de uma informação, de uma fotografia ou de um vídeo. A tecnologia pode, muito, contribuir na execução de atividades de caráter interdisciplinar, tecendo diálogos, textos e contextos inclusive num mundo febril, pandêmico, que busca encontrar vias de encontro à normalidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Lucíola**. São Paulo: Ática, 1991.

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. Brasiliense. São Paulo. 1994. 359p.

BRASIL: **História da Febre Amarela**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0110historia_febre.pdf . Acesso em 02 de abril de 2021.

BRASIL: **Uma breve história da Febre Amarela**. Disponível em : <https://agencia.fiocruz.br/uma-breve-hist%C3%B3ria-da-febre-amarela> . Acesso em 02 de abril de 2021.

BRASIL: **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 03 de maio de 2021.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos**. RJ: Vozes, 2019.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. SP: Cortez, 2018.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias da Gente Brasileira**. Volume 2 Império. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

GOMES, Tamara Cecília Rangel. *Mulheres de papel e mulheres no papel: o universo feminino alencariano*. 2001. Monografia. (Especialização em História do Brasil). – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 1993.

CAPÍTULO 4

A TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL E O TRATAMENTO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Erika Costa Barreto Monteiro de Barros, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Evandro Monteiro de Barros Junior, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Desenvolvimento Municipal e Regional/CNPQ.

Felipe Tavares de Souza, Pós Graduado em Saúde da família, Universidade Unyleya Gustavo Santos Crespo. Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Karine Ribeiro Moraes, Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental, Isecensa Mariana Crespo Istoe, Graduada em Medicina pela Universidade Estácio de Sá

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e apresentar diferentes pontos de vista que envolvem o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, que se caracteriza por uma condição comportamental de grande incidência na infância e adolescência. Esta situação é marcada por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade e são responsáveis por prejuízos na vida escolar das crianças e adolescentes acometidos, além de problemas de relacionamento social e ocupacional, podendo interferir na vida de familiares, amigos, colegas de escola e da comunidade. Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa se permeia em investigações bibliográficas da literatura presente a respeito do assunto e suas implicações no meio escolar. A partir deste conhecimento foi possível conhecer e obter experiências favoráveis para atuação no espaço escolar sob a conclusão de que este transtorno pode ser compreendido e tratado através de metodologias voltadas para este alunado.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Atenção; Hiperatividade; Escola; Transtorno.

ABSTRACT

The present work aims to analyze and present different points of view that involve the Attention Deficit / Hyperactivity Disorder, which is characterized by a behavioral condition of great incidence in childhood and adolescence. This situation is marked by symptoms of inattention, hyperactivity and impulsiveness and are responsible for damages in the school life of affected children and adolescents, in addition to social and occupational relationship problems, which can interfere in the lives of family, friends, schoolmates and of the community. In order to achieve the proposed objectives, this research is permeated in bibliographical investigations of the present literature on the subject and its objective in the school environment. From the knowledge, it was possible to know and obtain favorable experiences for acting in the school environment under the conclusion that this disorder can be understood and treated through methodologies aimed at these students.

KEYWORDS: Learning; Heads up; Hyperactivity; School; Disorder.

INTRODUÇÃO

No cenário que envolve crianças e adolescentes existem diversos fatores que podem prejudicar ou alavancar seu processo de aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma dessas inquietações que merecem respeito, dedicação e atenção por parte da família, da escola e da comunidade na qual estão inseridas.

Sempre há, da parte de pais, professores e pessoas próximas, frequentes reclamações a respeito de crianças pequenas ou até mesmo as maiores que não param quietos, não prestam atenção e acabam sendo rotulados como o “problema”. Porém surge a necessidade de investigação dessas atitudes na sociedade e também no contexto escolar, entender o papel da escola e da família para oferecer um melhor desenvolvimento cognitivo e social a esses indivíduos, compreendendo suas particularidades a partir do processo de aprendizagem.

O trabalho proposto surge a partir das inquietações a respeito do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, apontando os fatores decorrentes do transtorno para conseguir descrever técnicas de Terapia Cognitivo Comportamental que possam ser usadas na prática terapêutica, no ambiente escolar e na orientação para os pais, bem como adquirir experiências neste campo de estudo para atuação nesse meio.

A elaboração deste projeto será com base na revisão sistemática da literatura sobre a temática e utiliza apoio de artigos publicados na base de dados do Google Acadêmico, buscando definições acerca do tema e pesquisas que corroborem com a temática proposta.

A partir da indispensabilidade de compreender estas questões, esta pesquisa compromete-se em perpassar levemente entre a história que envolve o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, sobre as dificuldades encontradas no ambiente escolar para atender os alunos diagnosticados e também as variações deste, passando pelo papel da família junto ao corpo docente e as possíveis soluções para melhorar o processo de ensinagem no que tange a TDAH e suas individualidades dentro do conceito escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica cujo objetivo é obter uma visão geral da literatura acerca sua utilização enquanto auxílio à psicoterapia infantil, especialmente na Terapia Cognitivo-Comportamental em crianças com TDAH, assim como discorrer sobre a eficácia para o curso do tratamento.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEITO HISTÓRICO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está cada vez mais presente em nosso cotidiano, afetando crianças, adolescentes e adultos. De acordo com Silva (2014, p. 15), “todos nós já ouvimos falar de crianças hiperativas, que não conseguem ficar paradas, correm de um lado para o outro, escalam móveis e vivem “a mil por hora”, como se possuíssem mais energia que o normal”, e por esta inquietação não conseguem prestar atenção em nada e se distraem com muita facilidade.

Segundo Teixeira (2017), é provável que tal transtorno tenha tido seu “surgimento em meio século antes do nascimento de Cristo. Em 493 a.C., o filósofo e médico Hipócrates descreveu pacientes que apresentavam comportamento impulsivo e dificuldades de concentração” (TEIXEIRA, 2017, p. 15).

Teixeira (2017) diz que o tratamento proposto na época fornecido por ele, consistia na alimentação rica em cevada em substituição ao pão, no consumo de peixe em vez de carne vermelha, na ingestão de líquidos e na prática de atividade física. Após séculos se passarem, em 1613, o autor inglês William Shakespeare fez referência ao “distúrbio da atenção”, em sua peça teatral A famosa história da vida do rei Henrique VIII.

Após este período, entre estudos médicos e o surgimento de sintomas, em 1937, Teixeira (2017) cita o médico americano Charles Bradley (1902 - 1979), que na época publicou um estudo em que um grupo de crianças com problemas de comportamento, apresentaram uma melhora no quadro de hiperatividade, impulsividade e agressividade com uma medicação estimulante. Passado mais anos, mais precisamente em 1960, a médica Stella Chess, chamou a então “lesão cerebral”, denominação essa dada ao TDAH nesta época de síndrome da criança hiperativa, pois não era identificada uma lesão orgânica nos portadores para justificar as alterações comportamentais de desatenção e hiperatividade (TEIXEIRA, 2017).

Teixeira (2017) conta que antes da publicação do transtorno de déficit de atenção, em 1980, no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, tal transtorno recebeu diversas nomenclaturas, como “disfunção cerebral mínima e reação hipercinética da infância”. De acordo com o autor, estima-se que 5% da população mundial, entre crianças, adolescentes e adultos, sofra com

esse diagnóstico, somando aproximadamente 330 milhões de portadores de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é uma condição comportamental de grande incidência na infância e adolescência. Pesquisas internacionais revelam que o TDAH está presente em torno de 5 a 10% da população em idade escolar” (TEIXEIRA, 2017).

O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Silva (2014) diz que o transtorno costuma se manifestar ainda na infância e, em cerca de 70% dos casos, o transtorno continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente de grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticadas e orientadas precocemente.

O DSM-5 (apud BENCZIK & CASELLA, 2015) diz que os sintomas do TDAH dizem respeito ao excesso de agitação, inquietação, falta de autocontrole, falar em demasia, interromper os outros, responder antes de ouvir a pergunta inteira, incapacidade para protelar respostas, como também distrair-se com facilidade, não prestar atenção a detalhes, dificuldade para memorizar compromissos, organizar e realizar tarefas, perder objetos. De acordo com Rohde & Mattos (2003), os fatores causais principais do TDAH são fatores genéticos, fatores neuroquímicos, complicações da gravidez/parto e fatores sociais.

O mesmo autor define o TDAH como um “transtorno neurobiológico de origem genética e os fatores ambientais podem interferir na condição comportamental”. Em suma, as alterações químicas cerebrais provocadas por mudanças do código genético, podem envolver diversas áreas do cérebro; a principal é o córtex pré frontal. A modificação do funcionamento dessa região causa problemas no controle das funções executivas do cérebro, responsável pelo planejamento, organização e controle dos impulsos.

Segundo Benczik & Casella (2015) existem pesquisas que apontam para a existência de déficits em alguns aspectos das funções executivas, entre as quais cita-se a o déficit na inibição de respostas, atenção sustentada, memória de trabalho não-verbal e verbal, planejamento, noção de tempo, regulação da emoção, perseverança e na fluência verbal e não-verbal.

Vale ressaltar que no âmbito familiar, esse transtorno é visto como um causador de dificuldades na convivência e no dia-a-dia. Em casa, os pais costumam culpabilizar à criança de “não escutar”, de não seguir regras e normas, de não conseguir executar os pedidos mais

simples, de reagir com agressividade e de não tolerar frustração. A alta realização de atividade motora, o alto nível de impulsividade expressa na antecipação das respostas e na incapacidade para esperar a sua vez, diante de um acontecimento, pode causar, geralmente, “um impacto negativo nas relações sociais e ou familiares e promover um alto nível de estresse com quem convive com a criança ou adolescente” (BENCZIK & CASELLA, 2015, p. 94).

Quando é realizado o diagnóstico do transtorno as interações familiares de pais e filhos são marcadas, frequentemente, por mais conflitos, sendo a vida da família caracterizada, geralmente, pela desarmonia e discórdia, impactando na qualidade de vida de todos os membros do núcleo familiar. Muitos pais relatam depressão, um nível baixo de autoestima e fracasso em seu papel como pais, bem como, pouca satisfação com o envolvimento em suas responsabilidades paternas, sentimentos de incompetência em relação às suas habilidades de educar e bem-estar psicossocial inferior, em comparação a outros pais. Portanto, é indispensável que os pais tenham acesso ao tratamento e orientação, para que não se culpabilizem a si próprios e aos seus filhos e que obtenham condições físicas e emocionais para lidar com tal transtorno.

Silva (2014) diz que longe do conceito de doença, o TDA é um funcionamento mental acelerado, inquieto, capaz de produzir, incessantemente, ideias que por vezes se apresentam de modo brilhante ou se amontoam de maneira atrapalhada, quando não encontram um direcionamento correto. Não é difícil imaginar a grande multidão de anônimos deslocados em sua vida neste momento, mergulhados em rotinas desgastantes, considerados inadequados ou incompetentes e que, na verdade, carregam na mente tesouros para a humanidade.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR E OS TRANSTORNOS ASSOCIADOS

A primeira aparição dos sintomas do TDAH ocorre na escola, na sala de aula, juntamente com professores e colegas de classe, onde o aluno que possui o transtorno encontra-se geralmente desatento ao conteúdo, se mexe na cadeira, pula, grita, responde a professora, chama a atenção dos colegas e dos professores, é desorganizado, se distrai com facilidade, evita atividades que necessitam de atenção e/ou concentração, perde os deveres de casa e outros.

Entretanto, de acordo com Rohde & Mattos (2003) esses alunos sofrem com preconceitos e resistência quanto ao entendimento dos pais, que possuem dificuldade em buscar ajuda para os filhos que sofrem com um problema comportamental.

De acordo com Teixeira (2017), a informação psicoeducacional é o primeiro passo para termos inclusão. Em alguns casos, o professor responsável tem o hábito de chamar atenção do aluno, como forma de solicitar que siga as instruções da aula, o que na maioria das vezes não costuma obter resultado positivo. Após torna-se corriqueiro, o professor costuma entrar em contato com o responsável, a fim de informar sobre a falta de concentração de seu filho e, sobretudo pelas incansáveis vezes que os exercícios se encontram incompletos.

É habitual que a escola obtenha como resposta dos dados compatíveis com as queixas escolares, os relatos dos pais quando seus filhos não para nem pra comer, que corre de um lado para o outro e que dificilmente possuem amigos para brincar (BENCZIK & CASELLA, 2015).

Ressalta-se que há uma probabilidade de evidenciar o transtorno na criança, a partir do seu desempenho na escola, comportamento escolar e familiar. A dificuldade em prestar atenção no que o professor diz em uma leitura ou exercício que exija o máximo de concentração exemplifica tal situação. Contudo, Teixeira (2017) aponta que as dificuldades de aprendizagem também são evidentes e podem estar presentes nos portadores de TDAH, o que exemplifica tais situações descritas à cima. Levando em conta todos os fatores anteriormente apresentados, é comum às crianças e adolescentes com TDAH, apresentar dificuldades escolares, que influenciam diretamente no processo de ensino. Desse modo, se faz necessário a ampliação do suporte necessário a execução das atividades e dos demais processos educativos.

Silva (2014) descreveu algumas dicas para facilitar no momento que antecede até ser feito o diagnóstico:

1. As crianças com TDAH geralmente mexem ou sacodem pés e mãos, remexem-se no assento, levantam-se da carteira, não conseguem manter-se quieta, mesmo em situações em que se espera que o faça. É o tal “bicho-carpinteiro”, o “prego na carteira”, o “motorzinho nas pernas; É facilmente distraída por estímulos externos, tem a atenção dispersa que qualquer barulho ou movimento a impede de se concentrar em alguma tarefa por muito tempo, principalmente se a tarefa for obrigatória e não lhe despertar nenhum interesse especial. É muito difícil para a criança fixar a atenção no que o professor diz se, pela janela, vê pessoas passando, ou mesmo se ouve sons produzidos por seus coleguinhas. Sua mente é um radar girando o tempo todo em busca de novidades; Tem dificuldade em esperar sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo, além de interromper constantemente os coleguinhas com sua tagarelice excessiva. Aqui, ela assume a figura do “furão”, “entrão”, “abelhudo”, o que dificulta o relacionamento com seus pares, e é vista como encrenqueira pelos supervisores do colégio;
2. Com frequência dispara respostas a perguntas que ainda não foram completadas, a velocidade de sua língua não consegue se equiparar à de seu cérebro e, tão logo algo lhe venha à mente, ela o coloca em palavras, muitas vezes atropeladamente. Isso é uma consciência da impulsividade; Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo em atividades lúdicas. Sua atenção é fluida,

escorregadia e vaporosa durante atividades prolongadas e em série, de caráter obrigatório ou mesmo em brincadeiras de grupo que envolvam regras. Para essas crianças, isso é tedioso e de fácil dispersão; Tem dificuldade em brincar em silêncio ou tranquilamente. Imagine uma bola voando entre móveis e peças decorativas da sala, objetos sendo derrubados durante uma corrida e muitos gritos (SILVA, 2014, p. 70, 71 e 72).

A seguir faz-se uma breve exposição acerca dos transtornos da infância que estão associados ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no contexto escolar, o que pode resultar em dificuldade de estabelecimento de um diagnóstico.

TRANSTORNOS ASSOCIADOS

TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITIVO

O transtorno desafiador opositivo é conhecido como do tipo “pavio curto” ou “esquentado” da turma, com um total ensejo em perturbar os outros alunos e costuma responsabilizar os outros por seu comportamento hostil (SILVA, 2014).

Silva (2014) define tal transtorno como um distúrbio comportamental bastante perturbador e que causa muita consternação, citando que crianças e adolescentes com este transtorno são mais que rebeldes ou problemáticos. De acordo com estudos, este transtorno tem sua maior incidência na infância e na adolescência e pode ser definido com um conjunto de comportamentos que estejam associados à desobediência, como por exemplo: comportamentos adversos, negativistas, desafiadores sobre a autoridade de professores e coordenadores, a negação em aceitar ordens, a não-realização de deveres escolares, discussão com professores e colegas, a recusa a trabalhar em grupo, a não aceitação de crítica e o desejo de que tudo seja do seu jeito, sendo esses sintomas que se evidenciam no contexto escolar.

TRANSTORNO DE CONDUTA

Este transtorno se assemelha diretamente ao transtorno desafiador opositivo, pois é outro problema comportamental vivido na infância e adolescência. Há presença de condutas agressivas e, regras, normas e os direitos básicos são violados. De acordo com Teixeira (2017, p. 32), “o desempenho escolar é fraco, há episódios de agressividade e ameaças contra professores e alunos, propenso a mentiras, brigas corporais, faltas escolares, destruição de carteiras, roubo de materiais escolares, consumo de álcool e outras drogas”.

DEPRESSÃO INFANTIL

Sobre este transtorno associado, sabemos que a depressão possui também um cunho comportamental que acomete crianças e adolescentes, tendo como principais sintomas, a tristeza, falta de motivação, solidão e humor deprimido. De acordo com Teixeira (2017), a criança com depressão pode apresentar dificuldade em divertir-se, queixando-se de estar entediada ou sem nada para fazer e pode rejeitar o envolvimento com outras crianças, dando preferências a atividades solitárias.

A depressão infantil no ambiente escolar gera conseqüentemente uma tristeza, uma falta de motivação, isolamento em sala de aula e no recreio, fala em ritmo lento e monótono, queixas físicas (dores musculares e de cabeça), baixo rendimento escolar, pensamentos de morte, choro fácil, irritabilidade, impulsividade, brigas e etc.

As queixas mais comuns de professores e familiares sobre essa criança na escola dizem respeito à alteração de comportamento e ao fato de ela não ir bem nos estudos, atrapalhando a aula e não se interessando pelas atividades. Desse modo, Frizzera (2015) expressa a necessidade das crianças com diagnóstico de depressão e com dificuldades escolares, necessitarem de um atendimento educacional diferenciado.

TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA

Este transtorno se caracteriza por uma excessiva preocupação, ansiedade e intensa dificuldade de controle, as crianças encontram-se preocupadas sobre vários assuntos, como se o mundo fosse repleto de perigos e problemas, este transtorno por sua vez, causa irritabilidade, medos, tensão muscular, ansiedade e dificuldade de concentração. Teixeira (2017) diz que crianças com transtorno de ansiedade generalizada “apresentam grande preocupação com eventos futuros, como festas e encontros com colegas de escola ou medos relacionados com a possibilidade de rejeição pelo grupo escolar”.

DISLEXIA

Silva (2014) caracteriza a dislexia como um “transtorno de aprendizagem na área da leitura. Manifestando-se pela facilidade em “trocar letras com diferenças sutis de grafia (d-p, p-q, b-q) ou com sons muito parecidos (d-t,m-n), podendo realizar trocas de sílabas de uma

palavra, ou até mesmo palavras inteiras que compõem uma frase, dificultando a compreensão do texto.

Deste modo, tais alterações acontecem decorrentes de um comprometimento no desenvolvimento de habilidades fonológicas, ocasionando uma grande dificuldade na leitura e escrita. Tais dificuldades provocam prejuízos desde o período da alfabetização até a idade adulta, sendo necessária uma atenção especial dos pais e educadores. A dislexia causa dificuldade em “analisar conteúdos, leitura lenta, dificuldades em ler legendas de filmes no cinema e na alfabetização, aprender outros idiomas e escrever (ARAÚJO, 2002).

Na escola, este aluno possui dificuldade na alfabetização, dificuldade em copiar do quadro e em enunciados de provas. Uma criança com TDAH ou com quaisquer outro transtorno pode ser julgada e entendida como preguiçosa, o que podemos perceber que não há esta possibilidade quando se tem o transtorno, portanto, é indispensável o acompanhamento dos pais e educadores na prevenção de algum sofrimento psíquico (ROHDE & MATTOS, 2003).

DISGRAFIA

Este transtorno caracteriza-se como uma dificuldade motora na confecção da escrita, podendo as letras ficarem ilegíveis, os traços variam de muito leve a forte, podendo rasgar o papel. Com a dificuldade do diagnóstico, podem ser confundidos com “letra feia” e “má caligrafia”, podendo os alunos serem culpabilizados de preguiçosos pelos pais e educadores, gerando mais problemas (SILVA, 2014).

DISCALCULIA

Silva (2014) aponta que a discalculia “é um problema neurológico, caracterizado pela dificuldade em realizar operações matemáticas, cálculos, classificar números ou criar uma sequência deles”. O aluno pode confundir os números e ter dificuldade em memorizar todos eles. Este transtorno acarreta ao indivíduo uma dificuldade em decifrar as horas, na memorização de telefones ou em uma conta simples de somar.

DROGAS

Diversos estudos associam o TDAH ao uso de drogas na adolescência. Segundo Teixeira (2017), algumas pesquisas internacionais revelam que entre 20 e 40% dos pacientes alcoólatras ou usuários de cocaína apresentam um histórico de TDAH na infância.

Para Teixeira (2017) a adolescência é um grande fator para o consumo de drogas devido à fase de grandes modificações físicas e comportamentais em que o jovem encontra na construção de sua identidade e personalidade. O autor diz que adolescentes com TDAH experimentam drogas mais precocemente, usam em maiores quantidades, tornam-se mais dependentes e demoram mais tempo para buscar tratamento. Entretanto, na escola, apresentam diminuição do tempo de reação a estímulos, da atenção, concentração, memória, confusão mental, juízo crítico, coordenação motora e dificuldade em tomar decisões. Todavia, existem outros transtornos associados ao TDAH, sendo eles, transtorno obsessivo compulsivo, transtorno de pânico, fobias, transtorno bipolar, transtornos alimentares, transtornos do sono e outros.

ORIENTAÇÃO PARA OS PAIS

A orientação de pais é uma intervenção baseada no trabalho com os pais ou cuidadores da criança ou adolescente e tem o objetivo de oferecer conhecimento, informação e orientação para a aplicação de técnicas focadas nas necessidades individuais de cada criança ou adolescente. O profissional age como um consultor para ajudar os pais na identificação de problemas, podendo, assim, auxiliá-los na aprendizagem de habilidades necessárias para lidar com as dificuldades do paciente (TEIXEIRA, 2017).

Outro princípio básico da orientação de pais é ajudá-los a entender sobre o desenvolvimento de seu filho ou filha e sobre suas dificuldades e necessidades especiais. Informações que podem auxiliar na diminuição de sentimento de culpa, de negação do problema ou preconceito (TEIXEIRA, 2017).

Como mencionado, as crianças portadoras de TDAH, apresentam “dificuldades nas funções executivas do cérebro e por isso a capacidade de organização, disciplina e de seguir rotinas está prejudicada”. Portanto, é dever dos pais e professores auxiliar seus filhos e alunos. Teixeira (2017) salienta sobre a importância de separar um horário específico para o estudo, o local do estudo e a qualidade do estudo.

TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL E O TRATAMENTO

O tratamento deve conter uma combinação de medicamentos, orientações aos pais e professores, técnicas específicas para o paciente, Psicoterapia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Educador físico, entre outros. A Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) abrange as principais técnicas terapêuticas utilizadas para o tratamento do TDAH. A eficácia de tais técnicas é comprovada por estudos e pesquisas internacionais. O foco da TCC será a busca pela melhoria dos problemas relacionados com as funções executivas do cérebro.

Em suma, função executiva é um conceito neuropsicológico que se aplica ao processo cognitivo responsável pelo planejamento e execução de atividades, incluindo iniciação de tarefas, memória de trabalho, atenção sustentada e Inibição de impulsos. O tratamento psicoeducacional consistirá em oferecer grupos de apoio, treinamento de pais e professores, psicoeducação e orientação de pais (TEIXEIRA, 2017).

A Terapia Cognitivo Comportamental apoia-se na compreensão de que o TDAH é função de um quadro de deficiência de estratégias cognitivas. Para tal, prioriza o seu desenvolvimento por meio de intervenções como: auto-instrução, registro de pensamentos disfuncionais, solução de problemas, automonitoramento, autoavaliação e planejamento e cronogramas (SANTOS & VASCONCELOS, 2010).

O tratamento do TDAH por meio da Terapia Cognitivo-Comportamental, segundo Doyle (2006), envolve quatro etapas – psicoeducação, avaliação das comorbidades, a psicoterapia em si e intervenções no ambiente. Durante a psicoeducação o paciente recebe informações sobre o TDAH. A psicoeducação, além de permitir que os pacientes reconheçam seus sintomas, permite também interpretar os danos que estes causam e obter novas estratégias para o manejo destes.

Na psicoterapia será muito importante identificar as crenças centrais do paciente, pois muitas podem estar relacionadas ao desconhecimento sobre a doença, como se considerarem incapazes ou inúteis. Os pacientes precisam aprender a contestar suas crenças e adotar uma nova visão de si mesmos (DOYLE, 2006).

Finalmente, quanto às intervenções ambientais, no início do tratamento devem-se fazer recomendações ao paciente de forma que o ajude a encontrar um equilíbrio entre estrutura e liberdade. Pode-se definir estrutura como um conjunto de controles externos que tem como objetivo reduzir os prejuízos. Desta forma é indicado o uso de: lista de lembretes, anotações, quadros de avisos, cronogramas, despertadores, lugares silenciosos para estudar e trabalhar, e,

ainda, realizar intervalos com frequência. É frequente que adultos com TDAH, por agirem impulsivamente, respondam com agressividade. Desta forma, trabalhar a assertividade pode ser uma das metas para a terapia. O oposto da impulsividade, a “obsessão”, também pode ocorrer. Adultos com TDAH podem ficar presos a maneiras de pensar e outros comportamentos que envolvem riscos e sofrimento para o cliente. Tendo esse risco em vista, é importante tratar os sintomas ainda na fase infanto juvenil no intuito de prevenir também os problemas futuros causados pelo TDAH (DOYLE, 2006).

Cunha (2001) indica a técnica cognitiva “Stop, Pull Back, Evaluate, Act, and Reevaluate” (SPEAR) para o controle da impulsividade, que resumidamente inclui: parar, avaliar, agir e reavaliar. Em situações em que o cliente agiria impulsivamente, com esta sequência ele poderá aprender a controlar suas reações por meio de treinos com o terapeuta.

Apesar de o TDAH ser tratado primariamente com medicação, alguns clientes não apresentam adesão ao tratamento. Além disso, muitos indivíduos continuam a apresentar alguns sintomas residuais e estes podem ser amenizados com TCC, assim como a ansiedade e a depressão.

O tratamento do TDAH necessita de um tipo de psicoterapia que exige do/a terapeuta paciência e percepção das necessidades que o paciente apresenta, mesmo utilizando o brincar como estratégia de intervenção. Neste sentido, A Teoria Cognitivo-Comportamental é uma abordagem teórica focalizada na função das interpretações das situações/eventos e a partir dessa visão, é moldado o comportamento do indivíduo baseado no modelo cognitivo, partindo da hipótese de que as emoções, os comportamentos e a fisiologia de uma pessoa são influenciados pelas percepções que ela tem dos eventos (BECK, 2013).

As técnicas de Terapia cognitivo-comportamental como a psicoeducação, o questionamento socrático e o treino de habilidades sociais são as mais utilizadas em pacientes com TDAH e, quando adaptadas e aplicadas através das práticas lúdicas tornam-se muito eficazes.

A ludoterapia é uma importante aliada do desenvolvimento social da criança e permite que esta se expresse de uma forma a se fazer ouvida e faz com ela crie opiniões sobre si e sobre o mundo social ao seu redor (NEOLÁCIO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi entender a relação estabelecida entre o TDAH e o processo de ensino e como a Terapia Cognitivo Comportamental pode auxiliar neste processo. Assim, para alcançar esta meta foram estudadas as características essenciais deste transtorno, a relação da criança com a escola e com a família, ainda as estratégias educacionais para este alunado. Percebe-se que, reconhecendo o diagnóstico é essencial que a escola junto a profissionais ligados à Psicologia se posicionem e criem metodologias para atender melhor as particularidades desses alunos para que a educação deles não se torne obsoleta e ineficaz.

Crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem e “rebeldes” podem não ser apenas crianças indisciplinadas. Deste modo, ressaltamos a importância da observação dos pais e professores em relação aos sinais que as crianças demonstram ao longo do seu desenvolvimento. O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade pode ser confundido com falta de interesse, desobediência e falta de educação, todavia, as escolas podem oferecer capacitações para que os professores estejam cada vez mais atentos as singularidades de seus alunos para que possam alertar aos pais com mais precisão, evitando prejuízos por toda a vida.

A atuação da família e multiprofissionais junto aos alunos com TDAH é de extrema relevância para a eficácia do tratamento, sendo esse trabalho conjunto um forte alicerce para essas crianças, que precisam ser tratadas sem preconceitos e terem suas dificuldades respeitadas, a fim de desenvolver seu potencial e promover seu entrosamento social.

Os estudos para este campo não se encerram sobre esta pesquisa, ela apenas afirma o quão grande é o conceito do TDAH, o quanto o tema ainda precisa ser estudado e abre portas para pesquisas conseguintes, visando melhor entendimento e experiência para cuidar para que crianças e adolescentes tenham uma aprendizagem significativa.

DISCUSSÃO

Aspectos relacionados ao tratamento do TDAH na perspectiva da TCC foram identificados em diversos estudos. Embora informações abrangentes sobre o tratamento do TDAH tenham sido relatadas nas pesquisas analisadas referentes ao uso de psicofármacos e psicoterapia, o enfoque do presente estudo foi analisar aspectos relacionados especificamente ao tratamento psicoterápico para o TDAH na perspectiva da Terapia Cognitivo Comportamental (NEOLÁCIO, 2013).

Verificou-se que são fatores importantes a serem considerados pelo Psicólogo na elaboração do plano de tratamento o prejuízo dos sintomas, as comorbidades, a motivação do paciente e a disponibilidade familiar (BECK, 2013).

Para os autores, a escolha das intervenções deve ser condizente com o grau de prejuízo dos sintomas. Desse modo, embora o trabalho com a TCC seja estruturado e focado no problema, a flexibilidade por parte do profissional torna-se necessária, considerando a especificidade de cada caso. Em relação à duração do tratamento da TCC para TDAH, verificou-se uma variação de 8 a 17 sessões. Vale ressaltar, que nessa quantidade de sessões também estão incluídas sessões com os familiares e orientações de professores.

No que se refere às técnicas utilizadas no tratamento do TDAH na perspectiva da TCC, observou-se nos estudos analisados, uma prevalência da psicoeducação, solução de problemas, autoinstrução, automonitoramento e autoavaliação, planejamento e cronogramas, sistemas de recompensas e/ou de fichas (TEIXEIRA, 2017).

Também se verificou a descrição de outras técnicas, tais como, o custo de resposta e punições, tarefa de casa, Registro de Pensamentos Disfuncionais (RDPD), modelação e dramatização, treino de habilidades sociais, técnicas de relaxamento, relógio dos pensamentos-sentimentos, elaboração de histórias e jogos (NEOLÁCIO, 2013).

A Psicoeducação é uma das técnicas mais utilizadas no tratamento do TDAH na TCC. Utilizada nas sessões iniciais do tratamento, essa técnica consiste no ensino sobre o transtorno (TDAH), bem como sobre o modelo cognitivo. Nesse sentido, o paciente, a família e os professores passam a compreender melhor os sintomas e prejuízos acarretados pelo transtorno, desfazendo rótulos (preguiçoso, burro, incompetente), comumente empregados a essas crianças (TEIXEIRA, 2017).

A técnica de solução de problemas também é apontada nos estudos como sendo uma das estratégias mais utilizadas nos tratamentos cognitivos do TDAH. O treino de solução de problemas possui cinco etapas, partindo da identificação do problema, onde posteriormente são elencadas soluções alternativas. O próximo passo é avaliar as consequências de cada alternativa, a escolha de uma delas e por fim, a avaliação dos resultados obtidos com a qual for escolhida. O objetivo dessa técnica é agir no déficit de controle inibitório, caracterizado pelo “agir antes de pensar”, possibilitando dessa forma, treinar o pensamento antes da ocorrência do comportamento (BECK, 2013).

As crianças com TDAH apresentam dificuldades significativas no planejamento de atividades futuras, assim, a técnica de planejamento e cronograma é uma importante estratégia para resolução desse problema. Com o auxílio do terapeuta, o paciente organiza as tarefas e compromissos fixos numa grade semanal, sendo estabelecido tempo necessário para cada atividade e, em seguida, as metas da semana são subdivididas e inseridas no planejamento.

A participação ativa do paciente no processo de construção do cronograma é fundamental, uma vez que permite o estabelecimento de um planejamento mais realista, tendo grande probabilidade de que o paciente possa cumprir as tarefas estabelecidas. Além disso, é importante que o planejamento seja atrativo e que contenha períodos de relaxamento e lazer (BECK, 2013).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO A. P. Q. C. **Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção.** J Pediatr. 2002; 78 (Supl.1): S104-S110.

BECK, J. S. **Terapia Cognitivo-comportamental: Teoria e Prática.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; CASELLA, Erasmo Barbante. Compreendendo o impacto do TDA H na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, p. 93-103, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100010>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CUNHA, J. A. **Manual da versão em português das Escalas de Beck.** São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2001.

DOYLE, B. B. **Understanding and Treating Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.** Washington: American Psychiatric Publishing.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais.** 2013. 5ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2006.

FRIZZERA, E. H. da S. **Depressão infantil: para além do diagnóstico.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015. 143 p.

NEOLÁCIO, S. S. **Ludoterapia: a arte do brincar.** Revista de Psicologia, v1, p. 107-108, 2013.

ROHDE, L. A. & MATTOS, P. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e**

Pesquisa, Brasília, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/xD3ksy5kVHLqFVQyGL5jtzz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4ª ed. São Paulo: Principium, 2014. 301 p.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017. 107 p.

CAPÍTULO 5

O IMPACTO DA DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Erika Costa Barreto Monteiro de Barros, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Evandro Monteiro de Barros Junior, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Desenvolvimento Municipal e Regional/CNPQ
Felipe Tavares de Souza, Pós Graduado em Saúde da família, Unyleya
Gustavo Santos Crespo, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Karine Ribeiro Moraes, Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental, Isecensa
Mariana Crespo Istoe, Graduada em Medicina pela Universidade Estácio de Sá

RESUMO

Uma série de assuntos relacionados com as implicações da ciência e da tecnologia junto à sociedade vêm sendo discutidas nos últimos anos, tanto na mídia quanto no meio acadêmico. A nomofobia é o nome utilizado para classificar um transtorno psicológico caracterizado pelo uso abusivo de celulares e aparelhos tecnológicos, que, em alguns casos, pode desencadear comorbidades como a depressão e a ansiedade. O excesso não está relacionado ao tempo em que a pessoa fica no aparelho, mas aos prejuízos que o uso acarreta na vida. Levando-se em consideração o fato de a maioria das crianças e adolescentes atualmente possuírem smartphones e fazerem uso destes durante grande parte do dia, inclusive em salas de aula, considera-se a idade compreendida entre o período escolar como o mais propício ao desenvolvimento do referido transtorno. O mau desempenho escolar é um sintoma frequente em nossas crianças com graves repercussões emocionais, sociais e econômicas. Já não bastassem as variáveis capazes de agravar o mal desempenho, como os problemas de aprendizagem e as variáveis sociais e emocionais pertinentes à vida de cada aluno, contamos atualmente com o uso excessivo de celulares. Por este motivo, cremos que uma visão atualizada do tema facilita o raciocínio clínico, o diagnóstico correto e o tratamento adequado. Este estudo tem como objetivo uma revisão atualizada sobre o tema nomofobia e ao processo de aprendizagem no período escolar. Trata-se de uma revisão abrangente, não sistemática da literatura sobre aprendizagem, desempenho escolar e à dependência de aparelhos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem, escolar, nomofobia, sociedade, tecnologia.

ABSTRACT

A series of issues related to as a result of science and technology in the prime society discussed in recent years, both in the media and in academia. Nomophobia is the name used to classify a psychological disorder due to the abusive use of cell phones and technological devices, which, in some cases, can trigger comorbidities such as depression and anxiety. The excess is not related to the time the person is in the device, but to the damage that the use causes in life. Taking into account the fact that most children and adolescents currently have

smartphones and use them for a large part of the day, including in classrooms, the age between the school period is considered as the most conducive to the development of that disorder. Poor school performance is a frequent symptom in our children with serious emotional, social and efficiency repercussions. As variables, disaggregating poor performance, learning problems and social and emotional variables relevant to each student's life were no longer enough, we currently rely on the excessive use of cell phones. For this reason, we believe that an up-to-date view of the topic facilitates clinical reasoning, correct diagnosis and adequate treatment. This study aims to provide an updated review on the topic of nomophobia and the learning process during the school period. This is a critical, non-systematic review of the literature on learning, school performance and dependence on technological devices.

KEYWORDS: learning, school, nomophobia, society, technology.

INTRODUÇÃO

A ERA TECNOLÓGICA

A nossa sociedade está sempre em constantes transformações tecnológicas, as quais é imperativo nos adaptarmos de maneira positiva a estas contínuas mudanças. Quando esta adaptação acontece de maneira precária, inadequada ou ineficiente, surgem nos indivíduos diversos problemas de ordem física, emocional, comportamental e psicossocial. Com a internet não é diferente.

No atual contexto educacional, muito se tem falado sobre as diferentes formas de utilização da tecnologia educacional e de recursos adaptados. São ferramentas que incrementam a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como proporcionam novas formas de planejar e avaliar o processo de escolarização, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, o que favorece o trabalho em grupos, viabiliza a pesquisa, a capacidade de pensar, a tomada de decisões e a interdisciplinaridade (FONSECA, 2008).

A internet facilita muito a nossa vida diária. Podemos fazer muitas coisas através desta ferramenta fantástica: interagir com novas pessoas, realizar pagamentos online, trabalhar, estudar e encontrar inúmeras possibilidades e oportunidades que antes sequer vislumbrávamos. Mas como tudo na vida apresenta os dois lados, dependendo do uso que fazemos de tudo, o advento da internet também trouxe consigo uma gama de desafios e consequências que a revolução tecnológica implementou, inclusive enfermidades para as pessoas que não a usam de uma maneira consciente.

Isto acontece quando as pessoas não sabem fazer uma boa administração do tempo de uso dos dispositivos eletrônicos, se deixando envolver além da conta, sem estabelecer limites,

bem como deixam de viver as possibilidades de uma vida real para mergulhar em uma ilusão ou irrealdade. Sendo assim, sentem-se mais motivadas em viver em um outro mundo, o virtual. Temos o poder de escolher em utilizar a tecnologia a nosso favor, nos beneficiando de todas as facilidades que ela oferece, ou nos tornarmos escravos dela, vivendo em uma solidão coletiva e desconectados da vida real, o que é alienante (BORDENAVE 1999).

Neste último caso, o da dependência, para algumas pessoas o celular passou a ser uma verdadeira extensão do próprio corpo. Quando o uso de ferramentas tecnológicas como tablet ou smartphones se tornam um vício, ou uma dependência, prejudicando a realização das atividades cotidianas da pessoa, interferindo em suas relações sociais e familiares, prejudicando o foco nas atividades laborais e trazendo conseqüente prejuízo acadêmico ou laborativo, já temos elementos suficientes para classificar um transtorno e que tem nome: nomofobia.

Estudos recentes apontam que as mudanças causadas no cérebro pelo abuso na utilização da internet e da tecnologia como um todo são similares aos efeitos de drogas químicas, como o álcool e a cocaína. O uso excessivo, inclusive, pode até viciar GOMES & CARNIELLI, 2016).

ACESSO À INFORMAÇÃO

A transmissão do conhecimento dava-se, antigamente, nas relações pai – filho, artesão – aprendiz, quando o saber era transmitido. Hoje, a aprendizagem é permanente. Qualquer um pode ter acesso à informação, quer seja sentado à frente do aparelho de TV ou navegando em sites de busca na Internet, onde encontra toda informação que necessita para levar adiante um projeto. Porém há a certeza de que, esse acesso à informação não garante, necessariamente, a aquisição de conhecimento (PETITTO, 2003).

Assim como, antes, um heróico carteiro tinha que percorrer milhares de milhas em seu cavalo para entregar uma correspondência, percorrendo espaços físicos, a galope, levando, às vezes, meses para chegar ao seu destino, hoje temos a correspondência síncrona e a assíncrona, que trafega num espaço virtual e leva uma notícia a milhares de quilômetros, na velocidade do modem, em Mbps. Neste contexto em que se democratizou o acesso a informação por meio das ferramentas tecnológicas, em que todas as pessoas independentemente de sua faixa etária, condição social ou econômica, podem conhecer a respeito de qualquer assunto, torna-se importante refletir sobre o lugar que passa a ocupar a

escola e, mais especificamente, o papel do professor no processo de construção do conhecimento do aluno. Segundo Gadotti (2009, p.5), é o professor quem constrói sentido, transforma o obrigatório em prazeroso, seleciona criticamente o que devemos aprender. Esse profissional transforma informação em conhecimento porque o conhecimento é a informação que faz sentido para quem aprende.

O termo “tecnologia” oferece margem a várias interpretações. A primeira delas é que envolve fios, eletricidade, engrenagens ou coisas do tipo – liga e funciona. Na verdade aqui tratamos o termo tecnologia relacionado a objetos que possuem determinados atributos que possibilitam ao sujeito realizar um trabalho com melhor qualidade. Por exemplo: no decorrer dos tempos o homem das cavernas percebeu que, ao tentar derrubar uma árvore com a força do seu braço, ele demorava muito e fazia muito esforço. Para melhorar o desempenho dessa atividade, inventou o machado – primeiro a pedra lascada e depois o cabo que, adaptado a ela, se transformou num instrumento que o auxiliou a derrubar uma árvore em menos tempo, gastando menos energia ou fazendo menos esforço físico. O binóculo e os óculos foram inventados para melhorar a visão; o cavalo e a carroça (a roda!), para percorrer grandes distâncias e melhorar o desempenho das pernas! Essas invenções foram “tecnologias” inventadas pelo homem para melhorar sua capacidade física.

Neste perspectiva, a tecnologia não é entendida apenas enquanto aparato maquínico (base material) potencializador do trabalho e habilidades humanas, nem no sentido mecânico oriundo da industrialização, ligado à idéia de produtividade e de mediação instrumental, sentido esse que a modernidade forjou com a potencialização que a ciência trouxe para a técnica, tornando-a mecânica, instrumental e uma instância pretensamente independente da subjetividade humana, fora do contexto cultural, numa vertente da tecnociência moderna. (SERPA, 1991, grifo do autor).

A explosão do número de novos recursos digitais de comunicação disponíveis nos últimos anos, bem como a proliferação de aplicativos computacionais e de suas possibilidades de uso é um fenômeno incontestável que nos depara com o maciço uso da internet no cotidiano. Neste contexto, deve-se considerar o fato de que a rede é apenas um componente infraestrutural de enorme repertório de artefatos técnicos que vão desde os telefones celulares aos apoios digitais personalizados, passando pelo fax, pelos computadores portáteis ou de mesa, pelos leitores de áudio com ou sem dispositivo de gravação, pelos leitores de DVD, pelos livros eletrônicos, pelos televisores, pelas antenas parabólicas, pelos terminais de jogos e pelos aparelhos de TV digital (PROULX, 2010).

As Tecnologias de Informação e Comunicação trouxeram inúmeras alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias, que engendraram novas formas de pensar, de agir e de comunicar-se. Segundo Alonso (2008, p.748):

[...] carrear o fenômeno da globalização e seus reflexos nos vários âmbitos da vida humana é importante, à medida que, por meio de uma série de reconstruções de nosso cotidiano, podemos entender como foi alterada nossa percepção sobre o mundo. Tempo, espaço e trabalho são afetados pelas dinâmicas que configuram nossas relações, nossa maneira de ser/estar no mundo.

A Tecnologia de Informação pode ser entendida como hardware, software e pessoas envolvidas na obtenção, armazenamento, tratamento, comunicação e disponibilização de informação (ALBERTIN, 2009). Tal evolução tecnológica, segundo Kenski (2003), não se limita ao uso de novos equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que interferem na sociedade, independente da utilização de equipamentos. Sendo assim, pode-se considerar como sendo tecnologia o produto das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas, que resultam em produção e disseminação de informação e conhecimento.

Diante dessa evolução tecnológica, os ambientes tornaram-se mais competitivos, com rápidas mudanças. Um dos efeitos observados é a comercialização da informação, ou seja, na medida em que tudo se torna informação, esta passa a ser uma mercadoria comercializável como qualquer outra (BENAKOUCHE, 1985). Na sociedade, a Tecnologia da Informação e Comunicação pode beneficiar os que souberem utilizá-la de forma adequada. As vantagens e o sucesso relacionados com o uso da TIC estão sendo discutidos e mostrados em diversos estudos. Tapscott (1997) observa que a promessa da nova tecnologia para as organizações e para a sociedade está relacionada basicamente com o triângulo das tecnologias convergentes: comunicações, computação e conteúdo.

Essa inovação tecnológica causa fascínio e perplexidade, o que obriga o homem a rever questões estabelecidas e enfrentar outras, totalmente novas, como a da ética informacional, da autoria e do plágio, além de vivenciar a dinâmica do envelhecimento precoce da informação, tendo em vista que a instantaneidade e a velocidade de circulação permitem que, o que é conhecido, rapidamente se torne obsoleto e, conseqüentemente, substituído (OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007). Por meio da Internet o homem abre seu horizonte para o mundo, conhece pessoas, realidades, experiências, conhecimentos absolutamente intangíveis em outras condições.

NOMOFOBIA

Uma nova dependência atinge cerca de 20% da população. É uma síndrome denominada de NOMOFOBIA – que significa no móbil ou, “estar sem mobilidade”. A

nomofobia é um transtorno de controle dos impulsos com um forte componente de ansiedade generalizada. No DSM-5 (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) e no CID-10 (código internacional das doenças mentais), a classificação para a Ansiedade generalizada é DSM-5 300.02 e F10-41.1; e para o transtorno de controle dos impulsos, DSM- 312.9 e F10-63.8. (CID 10, 1993; DSM-IV, 1995).

A característica essencial dos Transtornos de Controle dos Impulsos é o fracasso em resistir a um impulso ou a uma tentação de executar um ato perigoso para si mesmo ou para outros. E a característica essencial do transtorno de ansiedade generalizada é a expectativa apreensiva acerca de diversos eventos ou atividades. No caso da nomofobia, a pessoa é acometida por uma apreensão negativa em relação aos eventos futuros o que provoca sensações de inquietação psíquica e sintomas físicos desagradáveis quanto à possibilidade de ficar longe do aparelho celular. O transtorno de ansiedade faz parte da caracterização dos transtornos no controle dos impulsos (KING et.al, 20014).

A nomofobia é percebida quando o uso do celular passa a trazer prejuízos na vida da pessoa. Elas vão perdendo a capacidade de relacionamento humano e principalmente com o contato físico. Vão perdendo o hábito de conversar “ao vivo”, de abraçar e beijar outras pessoas, deixando de desfrutar bons momentos da vida com os familiares e amigos.

A pessoa nomofóbica, coloca em risco outros aspectos da saúde mental e física: as funções cognitivas, a postura física, o padrão do sono e a vida sexual podem ficar comprometidos e em diversos níveis de gravidade. Sabemos da importância de um bom condicionamento físico para manter um corpo saudável e sabemos também da importância da preservação da memória e do raciocínio para uma vida intelectual produtiva, bem como do equilíbrio das emoções para ser uma pessoa feliz. O uso abusivo do celular certamente irá comprometer a sensatez e impedir uma vida plena (KING et.al, 20014).

Sensações de ansiedade, desamparo, angústia, impotência e até sintomas físicos de pânico, como taquicardia e sudorese. Essas manifestações são típicas de uma síndrome deflagrada por um hábito extremamente recente: o uso do celular e outros equipamentos tecnológicos que permitem a comunicação. Os sintomas aparecem quando a pessoa não está com os aparelhos ou, por algum outro motivo, está impossibilitada de se comunicar por meio deles. (REVISTA VIVER MENTE E CORPO, 2010)

Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha em 2014, 62,5 milhões de pessoas acessa a internet pelo celular no Brasil. Ainda de acordo com o estudo, esse número aumentou mais de 20 milhões de 2013 para 2014. Mostrou, ainda, que mesmo em casa 52% das pessoas continuam acessando a internet pelo celular. Hoje o celular condensa quase todas

as informações que uma pessoa necessita no seu dia a dia, como a agenda, o despertador, os aplicativos úteis e outras ferramentas como o GPS, além da rede social e outros benefícios da internet. Talvez, por isso, ele seja realmente necessário quase o dia inteiro. Mesmo assim a máxima “a virtude está no meio” deve ser respeitada à risca. O uso moderado certamente beneficia a todos.

Há pessoas que não conseguem ficar sem o celular nem um instante. Deixam-no ligado 24 horas por dia, sentem-se rejeitadas quando ninguém lhes telefona e enfrentam síndrome de abstinência quando estão sem o aparelho. Elas entram num estado de profunda ansiedade e angústia quando se veem sem o celular, quando ficam sem créditos ou com a bateria no fim. A necessidade de estar conectado ultrapassa todos os limites. Uma pesquisa feita no The Royal Post, na Inglaterra, mostrou que 58% dos britânicos e 48% das britânicas sofrem com a nomofobia.

A Ipsos, empresa francesa de pesquisas, publicou um estudo sobre o impacto do celular na vida cotidiana dos brasileiros e mostrou como esse aparelho mudou a vida dos usuários. A empresa realizou mil entrevistas com pessoas de ambos os sexos, de todas as classes sociais e com mais de 16 anos de idade, em 70 cidades e 9 regiões metropolitanas. Os resultados revelaram que 18% dos brasileiros admitem ter dependência dos seus aparelhos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 66 % da população brasileira acima de 10 anos possui telefone móvel (IBGE 2015).

Os mais jovens, entre 13 e 25 anos, são os mais propensos a desenvolver o vício, idade em que precisam ser “iguais ou parecidos” para pertencer ao grupo; damos o nome de identificação a esse fenômeno comportamental nesse período do desenvolvimento da personalidade (KING et.al, 20014).

Adquirir um aparelho celular cada vez mais sofisticado confere status econômico e social e pode dar a sensação de inclusão bem como de reafirmação da identidade nessa fase da vida. A consequência pode ser percebida pelo prejuízo no desenvolvimento da segurança pessoal, e ao mesmo tempo, por uma dependência dos pais, que por sua vez, por se sentirem inseguros, precisam constantemente estar conectados com os filhos para saber onde estão.

O uso abusivo das redes sociais acontece porque falar de si mesmo gera prazer, não dialogando como em uma conversa normal em que é necessário respeitar o tempo do outro falar também. Nas redes sociais falamos de nós mesmos quase o tempo todo e isso é alimentado pelas curtidas e comentários dos outros usuários.

Segundo King (et al, 2014), os nomofóbicos são pessoas que apresentam um perfil ansioso, dependente, inseguro e com uma predisposição característica dos transtornos de ansiedade que podem ser, por exemplo, transtorno de pânico, fobia social, fobia específica, transtorno de estresse pós-traumático e costumam ficar dependentes da internet por medo de estabelecerem relacionamentos sociais ou afetivos pessoalmente. Com o telefone celular em mãos, essas pessoas têm a sensação de estarem acompanhadas e se sentem mais independentes.

Muitas pessoas nomofóbicas não aceitam que são portadoras desse tipo de fobia e atribuem a sua angústia a várias causas. Colocam a culpa no trabalho ou na necessidade de se comunicar com a família ou com amigos, no caso de alguma emergência.

Vale lembrar que gostar muito de celular não significa ser nomofóbico. Para o diagnóstico de uma patologia mais grave, a falta do aparelho acarreta sintomas como taquicardia, suores frios, dor de cabeça e sensação de nudez. Nesses casos é aconselhável a procura de ajuda psicológica.

Segundo Lippe (2010), o Século XXI se constitui em

[...] uma era onde o tempo é medido em milionésimos de segundos e onde a informação se propaga em megabytes por segundo, deparamonos com sujeitos de uma sociedade imediatista, que buscam em redes de comunicação se manterem conectados, ativos; para quem, estarem desinformados – principalmente sobre o que está acontecendo com a sua comunidade - é um pesadelo angustiante. Esta é a geração always on-line.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Apesar de existirem diversas definições na literatura, todas elas consideram a aprendizagem um processo que ocorre através da integração de diversas funções do sistema nervoso, promovendo melhor adaptação do indivíduo ao meio. Na aprendizagem ocorre a interação entre o indivíduo e o meio através da experiência, promovendo mudanças (FONSECA, 2008).

O meio fornece as informações que deverão ser processadas pelo indivíduo. De forma didática, a aquisição e o processamento da informação podem ser divididos em partes: entrada (input), processamento e saída (output). O input ocorre através das vias aferentes - visão, audição e somatossensitiva (tato, gustação, olfato), constituindo a percepção sensorial da informação pelo cérebro. O processamento ocorre em áreas corticais perceptivas (gnósicas) e motoras (práticas). Este processamento exige integração de áreas corticais e subcorticais,

onde a informação é organizada, integralizada e armazenada. O output, ou resposta efetora, ocorre pelas vias eferentes motoras. A motivação e os reforços positivos são fundamentais na aprendizagem. Quanto mais interessante e importante é a informação, mais fácil sua retenção e resgate quando necessário (FONSECA, 2008).

Portanto, durante a aprendizagem, o processamento das informações depende da integração de diversas habilidades, destacando-se as cognitivas atencionais, mnésicas e linguísticas, além de desenvolvimento emocional e comportamental. A cognição é um construto de várias habilidades que se integram com o objetivo comum de “solucionar problemas inéditos” apresentados pelo meio. Muitos a consideram como principal preditor de capacidade de aprendizagem. Os processos cognitivos superiores envolvidos em organizar e monitorar o pensamento e o comportamento são conhecidos como “funções executivas”. Há um grande dinamismo e plasticidade na cognição, que deve ser aperfeiçoada através de treino e mediação adequada (aprendida/ ensinada). A inteligência é uma habilidade nata, herdada geneticamente e pouco modulada pelo meio (REBOLLO, 2007).

A atenção e a memória têm papel essencial na aquisição de novas habilidades (aprendizagem). É através da atenção que se filtra as informações relevantes no meio (atenção seletiva) e se mantém sob foco esta informação desejada (atenção sustentada e focalizada). A memória operacional (ou de trabalho) ocupa a função de selecionar, analisar, conectar, sintetizar e resgatar as informações já consolidadas, apreendidas (memória de longo prazo). A memória operacional faz a conexão entre as informações novas e aquelas já aprendidas (LIMA, 2005).

Ressalta-se ainda que a aprendizagem apresenta peculiaridades na infância, relacionadas especialmente à neuroplasticidade e à maturação neurológica (sinaptogênese e mielinização). A neuroplasticidade, que é muito intensa nas crianças, consiste na capacidade do encéfalo em adaptar-se a modificações, sejam elas novas funções aprendidas ou reações a lesões encefálicas. À medida que a criança amadurece, áreas e funções perceptivas e motoras se tornam mais funcionais e capacitadas para execução de habilidades cada vez mais complexas. Portanto, destaca-se que para aprender é preciso maturação e integração de diversas áreas cerebrais envolvidas no processo (REBOLLO, 2007).

Para se analisar os vários conceitos que envolvem o processo ensino-aprendizagem é necessário ter-se em mente as diferentes épocas nas quais estes se desenvolveram, como também compreender sua mudança no decorrer da história de produção do saber do homem.

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Ora, se o conhecimento provém de outrem, externo ao indivíduo, isto significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, como um ser vazio, sem saberes e com a função única de depositário de conhecimento. Este conceito inicial é baseado no positivismo que influenciou diferentes conhecimentos, entre eles o behaviorismo. Neste, a aprendizagem se dá pela mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência (RIBAS, 2005). E se sustenta sobre os trabalhos dos condicionamentos respondente e, posteriormente, operante.

Para refutar estes conceitos que determinam o ser humano como passivo e não produtor, surge a Gestalt, racionalista. Neste momento histórico não se fala em aprendizagem mas em percepção, posto que tal corrente não acredita no conhecimento adquirido, mas defende o conhecimento como resultado de estruturas pré-formadas, do biológico do indivíduo. Por fim, há de se chegar à psicologia genética tendo como representantes nomes como Piaget, Vygotsk e Wallon e que segundo Ribas (2005), levam a uma concepção de aprendizagem a partir do confronto e colaboração do conhecimento destes três: empirismo, behaviorismo e gestáltico. Atualmente, não só na área da educação mas também em outras áreas, como a da saúde, pensa-se no indivíduo como um todo – paradigma holístico. Parte-se de uma visão sistêmica e portanto, amplia-se o conceito de educação, o conceito do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando (RIBAS, 2005).

As reflexões sobre o estado atual do processo ensino-aprendizagem nos permite identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem. Entre os fatores que estão provocando esse movimento podemos apontar as contribuições da Psicologia atual em relação à aprendizagem, que leva todos a repensar a prática educativa, buscando uma conceptualização do processo ensino-aprendizagem (BORDENAVE 1999).

Apesar de tantas reflexões, a situação atual da prática educativa das escolas ainda demonstra a massificação dos alunos com pouca ou nenhuma capacidade de resolução de

problemas e poder crítico-reflexivo, a padronização dos mesmos em decorar os conteúdos, além da dicotomia ensino-aprendizagem e do estabelecimento de uma hierarquia entre educador e educando.

A solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem (BIGGE 1995). Acrescenta-se ainda que a solução está em partir da teoria e colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo de forma crítica-reflexiva-laborativa: crítica e reflexiva para pensar os conceitos atuais e passados e identificar o que há de melhor; laborativa não só para mudar como também para criar novos conhecimentos.

Para que se repensem as ciências humanas e a possibilidade de um conhecimento científico humanizado há que se romper com a relação hierárquica entre teoria, prática e metodologia. Teoria e prática não se cristalizam, mas se redimensionam, criam e são também objetos de investigação. Nesse sentido, pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino/aprendizagem e a atualiza (SERPA 1991).

Paulo Freire (1970) diz que daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A didiscência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Pensar nesse processo ensino-aprendizagem de forma dialética associando-se à pesquisa, promove a formação de novos conhecimentos e traz a ideia de seres humanos como indivíduos inacabados e 1 passíveis de uma curiosidade crescente – aqui considerada como uma curiosidade epistemológica, uma capacidade de refletir criticamente o aprendido – capaz de levar a um continuum no processo ensinar-aprender. No processo pedagógico alunos e professores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo de conhecimento e aprendizagem, mas de seres humanos imersos numa cultura e com histórias particulares de vida. O aluno que o professor tem à sua frente traz seus componentes biológico, social, cultural, afetivo, lingüístico entre outros (BORDENAVE 1999).

Os conteúdos de ensino e as atividades propostas enredam-se nessa trama de constituição complexa do indivíduo. O processo de ensino-aprendizagem envolve um conteúdo que é ao mesmo tempo produção e produto. Parte de um conhecimento que é formal (curricular) e outro que é latente, oculto e provém dos indivíduos.

Todo ato educativo depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo (SERPA 1991). Assim, a educação se dá na coletividade, mas não perde de vista o indivíduo que é singular (contextual, histórico, particular, complexo). Portanto, é preciso compreender que o processo ensino-aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem sua história de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios.

Pela diversidade individual e pela potencialidade que esta pode oferecer à produção de conhecimento, conseqüentemente ao processo de ensino e aprendizagem, pode-se entender que há necessidade de estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade, estabelecendo também relações necessárias para compreensão da realidade social em que vive e para mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto. Pensar cada indivíduo como um contribuinte no processo de ensinar-aprender é participar da colocação de Serpa (1991), sugerindo que se deve superar a dicotomia transmissão x produção do saber levando a uma concepção de aprendizagem que permite resgatar:

a) a unidade do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo e a subjetividade;

b) a realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. Lembrando que o processo ensino-aprendizagem ocorre a todo momento e em qualquer lugar questiona-se então neste processo, qual o papel da escola? Como deve esta deve ser considerada? E qual o papel do professor? É função da escola realizar a mediação entre o conhecimento prévio dos alunos e o sistematizado, propiciando formas de acesso ao conhecimento científico.

Nesse sentido os alunos caminham, ao mesmo tempo, na apropriação do conhecimento sistematizado, na capacidade de buscar e organizar informações, no desenvolvimento de seu pensamento e na formação de conceitos. O processo de ensino deve, pois, possibilitar a apropriação dos conteúdos e da própria atividade de conhecer.

A escola é um palco de ações e reações, onde ocorre o saber-fazer. É constituída por características políticas, sociais, culturais e críticas. Ela é um sistema vivo, aberto. E como tal, deve ser considerada como em contínuo processo de desenvolvimento influenciando e sendo influenciada pelo ambiente, onde existe um feedback dinâmico e contínuo. É neste ambiente de produções e produto que se insere o professor, o educador, não como um indivíduo superior, em hierarquia com o educando, como detentor do saber-fazer, mas como um igual, onde o relacionamento ente ambos concretiza o processo de ensinar-aprender (SERPA 1991).

O papel do professor é o de dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo. É seu dever conhecer como funciona o processo ensino-aprendizagem para descobrir o seu papel no todo e isoladamente. Pois, além de professor, ele será sempre ser humano, com direitos e obrigações diversas. Pensar no educador como um ser humano é levar à sua formação o desafio de resgatar as dimensões cultural, política, social e pedagógica, isto é, resgatar os elementos cruciais para que se possa redimensionar suas ações no/para o mundo.

Ainda no processo da história da produção do saber, permanece na atualidade o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação.

DIFICULDADE ESCOLAR

Entre as causas de dificuldade escolar, citam-se fatores predominantemente extrínsecos ao indivíduo, sem comprometimento orgânico, tais como: inadequação pedagógica e condições socioculturais desfavoráveis ou pouco estimuladoras. Causas emocionais, geralmente secundárias a fatores ambientais como desmotivação, baixa autoestima e desinteresse, devem ser consideradas.

Portanto, para uma aprendizagem de “sucesso” são necessárias várias habilidades cognitivas associadas a oportunidades adequadas. Ambientes enriquecidos de experiências sensoriais são fundamentais, sendo que a privação pode levar a prejuízos.

Ambientes familiares pouco estimuladores e com pouca interação sociolinguística podem levar a criança ao não desenvolvimento de suas aptidões e habilidades. É bem estabelecido na literatura que condições desfavoráveis socioeconômico-culturais influenciam

negativamente no desempenho cognitivo e acadêmico, ocasionam maior índice de mau desempenho e insucesso escolar (FLETCHER, 2009).

O incentivo familiar à educação tem papel primordial. Em determinadas culturas, como na oriental, é extremamente valorizada a educação formal. No Brasil, a etnia oriental apresenta consistentemente os mais altos níveis educacionais em relação a todos os outros grupos étnicos, em todas as faixas de renda, sobretudo na de renda inferior. Dados também revelam que mães com maior instrução escolar têm filhos com maior nível de escolaridade (BROCK e SCHWARTZMAN, 2005).

Vários questionamentos são realizados em relação aos métodos de ensino atuais. O melhor método é aquele que proporciona na maioria dos indivíduos o aperfeiçoamento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades. É importante salientar que algumas crianças necessitam de estratégias de ensino individualizadas e mediadas ativamente.

TECNOLOGIA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As novas tecnologias, segundo Cabero (1996), possuem características como imaterialidade, interatividade, inovação, instantaneidade, digitalização, elevada qualidade de imagem e som, automatização, possibilidade de interconexão entre outras, que influenciam não somente os resultados, mas também os processos. Desta forma, tais tecnologias viabilizam novas possibilidades no processo de ensino-aprendizado e disseminação de conhecimento.

Dertouzos (1997) nos deixou várias reflexões interessantes a esse respeito.

Em uma delas escreve sobre o que será o ensino: Busca-se a aplicação de instrumentos de trabalho em grupo no ensino, e essa pode muito bem ser a tecnologia básica que conduzirá ao salto qualitativo na educação, há muito desejado. Aprender sempre foi uma experiência de contato direto entre pessoas, de modo que é razoável acreditar na necessidade de um processo de relações humanas mediado por computadores, para aprimorar o ensino. (DERTOUZOS, 1997, p.225).

A geração always on-line mostra-se preparada para esse salto qualitativo descrito pelo autor, o que se mostra extremamente necessário é preparar o docente para esse tipo de ensino.

CONCLUSÃO

Não se pode negar que a tecnologia voltada para a comunicação tem evoluído, porém ao mesmo tempo em que a internet tem conectado pessoas de lugares distantes no planeta, também isolam pessoas que ficam vivendo de forma virtual.

No mundo de hoje estar conectado tornou-se imprescindível, e é importante saber usar as ferramentas tecnológicas de forma equilibrada, pois assim como o mundo virtual é capaz de trazer informações com mais facilidade, ele também é capaz de afastá-las dos ensinamentos relativos ao contato social e prático.

As pessoas que reagem mal quando perdem sua cobertura móvel ou simplesmente não têm wi-fi, e podem identificar algum dos sintomas, devem consultar um especialista para fazer um diagnóstico preciso e pensar na ação oportuna para curar a dependência patológica no celular. A coisa mais importante é identificar o problema.

Sozinho, é possível tentar se ‘desviciar’ aos poucos, encontrando outros interesses que não sejam na internet, e tentando priorizar atividades offline e encontros sociais presenciais. E também, começar a considerar que não é necessário tirar foto de todos os momentos da vida para colocar em redes sociais.

Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais, nos permite identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade deste binômio, como as contribuições da psicologia em relação à aprendizagem, que nos leva a repensar a prática educativa diante de fatos sociais recentes como a realidade da nomofobia entre as crianças e adolescentes.

Não podemos deixar de nos atentar para o fato de que o processo histórico de aprendizagem deve caminhar junto com os avanços de sua era e enfrentar os desafios que se fazem presente diante dos educadores. As relações sociais mudam com o passar do tempo, o que certamente influencia o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no processo da história da produção do saber, permanece na atualidade o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação.

A nomofobia configura-se como uma possível barreira para a solidificação do processo de ensino-aprendizagem, este provavelmente será um dos maiores desafios de nossa

era, e, apenas analisando-o e compreendendo-o poderemos chegar à conclusão da melhor forma de lidar com este novo desafio.

REFERÊNCIAS

ALBERTIN, A. L. **Administração de informática: funções e fatores críticos de sucesso**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ALONSO, K. M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Educação & Sociedade, Campinas, v.29, n.104, Especial, p.747-768, out.2008.

BENAKOUCHE, R. (Org.). **A questão da informática no Brasil**. São Paulo: Brasiliense; CNPq, 1985.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico, 2015**. Disponível em: ,www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 jun, 2021.

BROCK, C., & SCHWARTZMAN, S. (Eds.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CABERO, J. **Nuevas tecnologías, comunicación y educación**. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Madrid, n. 1, fev. 1996. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2005.

CID-10 – **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas** – Organização Mundial da Saúde, trad. Dorgival Caetano, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DERTOUZOS, M. **O que será: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DSM-IV – **Crítérios Diagnósticos do DSM-IV**: referência rápida, 4ª edição, Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 81-82, 1995.

FLETCHER, P. R. **Mass education as a state agency of legitimation in Brazil**. Unpublished Ph. D., Stanford University, Stanford, 2009.

FONSECA V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 2008. p.1-83.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad** (2. ed ed.). Santiago de Chile: ICIRA, 1970.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: FÓRUM ESTADUAL EXTRAORDINÁRIO DA UNDIME – SÃO PAULO. São Paulo, 07 a 08 de dezembro de 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: Acesso em: 16 mai. 2021.

GOMES, C. A., & CARNIELLI, B. L. (2016). **Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos**. Cadernos de Pesquisa, 119, 47-69.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KING, A. L.; NARDI, A. E.; CARDOSO, A. Nomofobia - dependência do computador e/ou internet? 1.ed. São Paulo: Atheneu, 20014.

LIPPE, E. M. O, CAMARGO, E. P. **O ensino de ciências e deficiência visual: uma investigação das percepções da professora de ciências com relação à inclusão**. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO ESPECIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÕES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, 10., 2010. Marília. Anais... Marília: Oficina Universitária, 2010. V. 1. p.1-7.

OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L. C.; VILLARDI, R. M. **Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p.1413-1434, dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 04 jun. 2021.

PROULX, S. **Trajetórias de uso das tecnologias de comunicação: as formas de apropriação da cultura digital como desafios de uma ‘sociedade do conhecimento’**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p.443-453, dez., 2010 . Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2021.

REBOLLO M, RODRÍGUEZ S, MOREL S, MONTIEL. **Evaluación del desarrollo neuropsíquico em el pre-escolar y el escolar**. In:El desarrollo neuropsíquico y su evolución. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana; 2007.

REVISTA VIVER MENTE E CORPO. **Dependência do telefone celular pode causar distúrbio**. 2010. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2021.

RIBAS, D. M. L. (2005). **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, 28, 24-36

SERPA, L. F. P. **Ciência e historicidade**. Salvador: Microarte, 1991.

TAPSCOTT, D. **Economia digital: promessa e perigo na era da inteligência em rede**. São Paulo: Makron Books, 1997.

CAPÍTULO 6

CONSERVAÇÃO E USO RACIONAL DA ÁGUA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Raphael de Andrade Ribeiro, Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense
Karina Hernandes Neves, Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora

Lucas Capita Quarto, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

RESUMO

O presente artigo de pesquisa bibliográfica visa despertar na sociedade o sentimento de conservação e uso racional da água, tendo como fundamentação, publicações de grandes pesquisadores do meio. Nessa concepção, debate-se de forma minuciosa as temáticas que fundamentam a importância da conservação da água em nossa sociedade. Muito já se foi discutido sobre essa temática, entretanto no atual mundo que habitamos observa-se que pouco tem sido efetivado sobre essa questão. A água é fonte de vida, responsável pela manutenção da biodiversidade em nosso planeta. Sendo esta tão importante, cabe a nós, seres humanos, o cuidado pleno deste bem. Nossa pátria, apesar de um grande potencial hídrico, hoje sofre uma grande crise em sua estrutura. Tendo em vista esses acontecimentos, e também o histórico hídrico que acompanha o Brasil, é necessário que tenhamos em nosso cotidiano práticas que permitam que a água não se torne cada vez mais escassa. Diante das argumentações aqui detalhadas, conclui-se então que ainda existe tempo para a recuperação desse grandioso bem. O que realmente precisa ser feito, é que todos os membros da sociedade, sem exceção, se conscientizem e se doem de fato para lutar por essa causa.

PALAVRAS-CHAVE: Água; Conservação; Gestão Sustentável.

ABSTRACT

This bibliographical research article aims to awaken in society the feeling of conservation and rational use of water, having as foundation, publications of large studies of the environment. In this conception, the themes that underlie the importance of water conservation in our society are thoroughly debated. Much has been discussed about this issue, however, in the current world we inhabit it is observed that little has been done on this issue. Water is a source of life, responsible for maintaining biodiversity on our planet. Since this is so important, it is up to us human beings to take full care of this good. Our homeland, despite its great water potential, is currently undergoing a major crisis in its structure. In view of these events, and also the water history that accompanies Brazil, it is necessary that we have in our daily practices that prevent water from becoming increasingly scarce. Given the arguments mentioned here, it is concluded that there is still time for the recovery of this great asset. What really needs to be done is that all members of society, without exception, become aware and really donate to fight for this cause.

KEYWORDS: Water; Conservation; Sustainable Management.

INTRODUÇÃO

Fonte de vida e de renovação, a água é essencial para a manutenção da vida na Terra. Todos os seres vivos necessitam desse precioso bem para se manter vivos. Provavelmente é o único recurso natural que tem a ver com todos os aspectos da humanidade, desde o desenvolvimento agrícola e industrial aos valores culturais e religiosos arraigados na sociedade. É um recurso natural essencial, seja como componente bioquímico de seres vivos, como meio de vida de várias espécies vegetais e animais ou como elemento representativo de valores sociais e culturais e até como fator de produção de vários produtos industrializados. Não existe possibilidade de se imaginar uma sociedade que não utilize a água em seu dia-a-dia, seja para lavar, cozinhar, tomar banho e para consumo próprio.

No mundo, cerca de 97,5% da água é salgada, a água doce corresponde somente aos 2,5% restantes, todavia 68,9% (desses 2,5%) da água doce estão congeladas em calotas polares do Ártico, Antártica e nas regiões montanhosas. A água subterrânea compreende 29,9% do volume total de água doce do planeta, somente 0,266% da água doce representa toda a água dos lagos, rios e reservatórios (significa 0,007% do total de água doce e salgada existente no planeta). O restante da água doce esta na biomassa e na atmosfera em forma de vapor (TOMAZ, 2003).

Estima-se que um bilhão de pessoas carece de acesso a um abastecimento de água suficiente, definido como uma fonte que possa fornecer 20 litros por pessoa por dia a uma distância não superior a mil metros. Essas fontes incluem ligações domésticas, fontes públicas, fossos, poços e nascentes protegidos e a coleta de águas pluviais (ONUBR, 2010, p. 15).

Outro ponto interessante que devemos atentar é o fato de que a população cresce, de forma gigantesca, aliada à desorganização social. Não existe um crescimento padronizado. Este crescimento contínuo atinge de forma direta os mananciais que ainda são disponíveis para uso (ANA et al., 2005).

A disponibilidade hídrica em nosso planeta, a cada dia se reduz mais e mais. Uma avaliação realizada pela Organização das Nações Unidas indicou que a demanda de água cresce em velocidade duas vezes maior do que o crescimento da população. Estima-se ainda, que a falta de água será considerada como um dos motivos que levará países a grandes conflitos (CHENG, 2000 apud PAULA et al., 2005).

Nessa perspectiva, o presente estudo trará a tona informações pertinentes ao tema apresentado, que é de total interesse de todos, para que estas sejam debatidas e refletidas. E assim, conseqüentemente, espera-se que um sentimento consciente de cuidado e valorização

dos recursos hídricos seja despertado.

DESENVOLVIMENTO

DISPONIBILIDADE HÍDRICA NO BRASIL

O Brasil, em sua totalidade, apresenta uma grande disponibilidade hídrica para sua população. Esta disponibilidade é realizada através das Bacias Hidrográficas. “A bacia hidrográfica é usualmente definida como a área na qual ocorre a captação de água (drenagem) para um rio principal e seus afluentes devido às suas características geográficas e topográficas” (FARIA, 2008). Já para Barrella (2001), a bacia hidrográfica é definida como um conjunto de terras drenadas por um rio e seus afluentes, formada nas regiões mais altas do relevo por divisores de água, onde as águas das chuvas, ou escoam superficialmente formando os riachos e rios, ou infiltram no solo para formação de nascentes e do lençol freático.

Apesar da grande disponibilidade de água encontrada no Brasil, esta não se apresenta de forma homogênea em todo o território nacional, apresentando abundância em áreas específicas e escassez em outras. Tundisi (1999) relata que 78% da disponibilidade hídrica brasileira se concentra na Região Amazônica, ou seja, 54,5% do território nacional e abriga 5% da população resultando em uma densidade demográfica de 1 hab/K km². Os outros 22% são distribuídos nas demais regiões brasileiras, que concentram 95% da população e encontram-se densidades demográficas superiores a 400 hab/km².

O Brasil é um país privilegiado em termos de disponibilidade de água, pois conta com 28% da disponibilidade sul-americana e de 12% das reservas de água do mundo. Em território brasileiro, 72% da água está localizada na bacia amazônica. O Rio Amazonas tem 6.885 quilômetros de extensão e é o maior do mundo em volume de água, despejando 175 milhões de litros por segundo no Oceano Atlântico. No entanto, não podemos esquecer que o crescimento da população faz com que o risco de escassez também nos atinja. Entre 1970 e 2000 o Brasil passou de uma população urbana de 55% para 82% do total da população. É sabido que mais de 1,4 bilhão de pessoas não têm acesso à água potável e, ainda, outros 2 bilhões não têm qualquer tipo de saneamento básico (VICTORINO, 2007, p.21).

É intrigante constatar que no mesmo país exista uma grande diferença de disponibilidade de recursos hídricos. Corroborando para nosso entendimento, o gerente de Águas Subterrâneas da Agência Nacional de Águas (ANA), Fernando Roberto Oliveira fez a seguinte consideração:

[...] isso se deve ao fato do terreno ser dividido em dois grandes e diferentes tipos (sedimentares/fraturados e os cristalinos). Os cristalinos seriam encontrados em regiões com menor potencialidade de água subterrânea como o semiárido brasileiro. Os sedimentares e porosos ocupam quase a metade da área do País, onde estão localizados os melhores aquíferos nacionais. Oliveira cita três grandes áreas, mas reconhece a falta de conhecimento sobre a totalidade do potencial hídrico brasileiro.

Temos a Bacia do Paraná, onde está localizado o Aquífero Guarani; a Bacia Sedimentar do Maranhão, onde temos uma série de aquíferos (como o Cabeças e o Serra Grande); a Bacia Sedimentar do Amazonas, onde tem-se falado mais recentemente do Aquífero do Alter do Chão como um grande reservatório. Mas devemos ter, certamente, mais aquíferos além desses, acredita Oliveira. (...) Segundo o gerente da ANA, o Aquífero Guarani, em termos de área e reserva hídrica, é um dos maiores do mundo. No Brasil, provavelmente, se não for o maior está entre os mais significativos. Talvez só na região Amazônica, cogita-se a possibilidade de área superior. Constatação que só pode ser feita após os estudos sobre superfície, profundidade e espessura desses aquíferos (MCT, 2010).

Infelizmente, o país que já foi tido como um paraíso aquático, na contemporaneidade passa por uma grande crise. Nos últimos meses, muitos estados presenciam a ausência de chuvas. As secas se prologam em muitas regiões rurais do interior brasileiro, os rios perderam seus volumes hídricos e muitas nascentes secaram. Entretanto, o homem não reduz o desperdício e sempre é válido lembrar, que apesar de abundante a água é finita.

POLUIÇÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS

Há anos, acreditava-se que os recursos naturais nunca iriam se esgotar e que a natureza poderia sempre manter a oferta desses recursos diante da necessidade da sociedade. Algumas pessoas, no Brasil, ainda acreditam os recursos hídricos são inesgotáveis. A verdade é que “a água distribui-se de modo irregular, no tempo e no espaço, em função das condições geográficas, climáticas e meteorológicas. A água, embora renovável, deve, então, ser considerada recurso finito e de ocorrência aleatória” (SETTI, 1996, p. 35). ALMEIDA (2005 p.117) acrescenta:

[...] Vazamentos, torneiras mal fechadas, banhos muito demorados e lavagem de carros e calçadas são uma prova de que a humanidade trata a água como se ela fosse um recurso inesgotável. [...] É preciso ficar claro que a água pode acabar. Pelo menos a água limpa e potável. Com ela morrerão plantas, animais e o próprio homem, o principal responsável por sua degradação [...] Além do uso inadequado, a distribuição desigual dos recursos hídricos sobre a Terra e as diferenças de consumo entre países e setores econômicos tornam o futuro do abastecimento de água para as novas gerações ainda mais preocupante.

Numerosas são as maneiras de se contaminar os recursos hídricos. Atualmente, essa poluição possui duas vertentes distintas: o crescimento da população humana e o desenvolvimento industrial, que demanda quantidades cada vez maiores de água, despejando nos cursos d’água mais resíduos provenientes destas atividades (DORST, 1973, p. 234). Lima (2001) reforça nosso pensamento enfatizando:

[...] a água, como componente integrado ao sistema global, vem sendo fortemente alterada com as mudanças demográficas, a velocidade e a extensão da globalização e com o desenvolvimento socioeconômico impulsionado.

Diante do grande processo de globalização e urbanização, as cidades cresceram de

uma forma espantosa colaborando para a aceleração do crescimento industrial. Esta industrialização anexada à globalização fortaleceu o processo do crescimento do capitalismo. Nesse contexto o consumismo ganhou mais força, forçando as indústrias a produzirem cada vez mais. Como consequência do aumento da produção das indústrias, tem-se uma utilização desordenada e agressiva dos recursos naturais e a degradação do meio ambiente, e por consequência dos recursos hídricos. Os detritos industriais constituem um importantíssimo fator poluente dos recursos hídricos (PIRANGELLI, p. 379), em função de sua natureza, em geral, química, por exemplo, os hidrocarbonetos e os detergentes sintéticos (DORST, p. 236). Percebe-se então, que o progresso econômico, tecnológico, industrial, exige um preço a ser pago pelo próprio homem.

De fato, as sociedades industriais são vítimas de suas próprias obras, que atingem não apenas seu meio ambiente, mas, também, todo o conjunto de seu espaço vital, para atingir também todo o Planeta, na medida em que esse espaço vital assume dimensões planetárias (PIRANGELLI, 1989, p. 378).

No que tange o crescimento da população, vale enfatizar que há um ajuntamento entre as características qualitativas e quantitativas dos recursos hídricos, dessa forma apura-se que “o aumento do consumo das águas, diminui a capacidade do corpo receptor, fazendo-o mais vulnerável à degradação qualitativa” (RUFINO, 1990, p. 242).

A ocorrência mais costumeira de poluição dos recursos hídricos é oriunda das substâncias orgânicas, que são arremessadas no curso de água dos rios, através dos esgotos domésticos. “O esgoto pode estimular o crescimento e a multiplicação de bactérias e fungos” (MELLANBY, 1982, p. 32), agentes das denominadas “doenças hídricas” (CARVALHO, 1997, p. 118).

O comprometimento da qualidade da água pela contaminação por esgotos domésticos, muitas vezes lançados no ambiente sem tratamento prévio, implica, entre outras consequências, o aumento da incidência de doenças de veiculação hídrica, como cólera, diarreia, amebíase e esquistossomose. Essa preocupação assume proporções mais graves em países ou regiões onde é maior a pobreza. Nos países em desenvolvimento, 90% das doenças infecciosas são transmitidas pela água (FREITAS, 1999).

Outro fator de degradação dos recursos hídricos que merece ênfase é a poluição resultante da agricultura e da pecuária. As “atividades ligadas à agricultura e a pecuária através de defensivos agrícolas; de fertilizantes; de excrementos de animais e de erosão” (DERISIO, 2000, p. 20). Nesse raciocínio, vale destacar que é grande o risco de contaminação dos lençóis freáticos, “por força da participação de poluentes, como nitratos e agrotóxicos”

(MILARÉ, p. 177).

O uso de agrotóxicos é um dos mais graves fatores de deterioração da qualidade dos recursos hídricos (AZEVEDO e MONTEIRO, 2011 apud PALMA e LOURENCETTI, 2011). Infelizmente essa gama de atividades agressivas, associadas com a falta de investimento no tratamento dos esgotos levam ao aumento da poluição das águas dos rios e dos lençóis freáticos. A resultante de tudo isso, é a redução da disponibilidade de água para o consumo (RAMOS, 2007, p. 36).

IMPORTÂNCIA DA CONSERVAÇÃO DA ÁGUA

A água é um recurso indispensável para a manutenção da vida em nosso planeta. Ela representa o principal constituinte de todos os organismos vivos (SPERLING, 1993), possuindo múltiplos usos disponíveis, como abastecimento doméstico e industrial, de áreas agrícolas e urbanas, entre outros. No entanto, justamente por possuir ampla utilização, os recursos hídricos, infelizmente, acabam sendo muito degradados, provocando sérios prejuízos ao meio ambiente e diminuindo, conseqüentemente, a qualidade de vida existente (BACCI & PATACA, 2008).

Bacci e Pataca (2008) nos informam que a água, tanto em sua presença quanto ausência, é responsável por criar culturas e hábitos, determinar ocupação de territórios e o resultado de guerras e batalhas dentro da história da humanidade e promover ou extinguir a vida de espécies de seres vivos. É evidente que nosso planeta não seria se transformaria em um ambiente conveniente à vida dos seres vivos, sem essa junção do oxigênio com o hidrogênio.

No atual momento em que vivemos a sociedade não percebe a importância da água, que infelizmente não é mais vista como um bem natural e sim como um bem econômico para exploração. Seu uso indiscriminado somado ao aumento populacional nos últimos séculos intensificou a escassez aumentou em determinadas regiões do planeta, especialmente por fatores antrópicos ligados à ocupação do solo, à poluição e contaminação dos corpos de águas superficiais e subterrâneos (BACCI & PATACA, 2008, p. 211).

É de grande importância enfatizar a temática da conservação dos recursos hídricos em nosso meio social. Nossa sociedade capitalista tende a cada dia aumentar a agressão ao meio ambiente e por conseqüências desses atos a quantidade de água potável esta sendo mais e mais limitada (VARGAS, 1999). O mesmo autor (1999) enfatiza que é praticamente

impossível enumerar todas as utilidades econômicas e sociais em que a humanidade emprega a água, valendo apontar poucos, como: alimentação e higiene, produção industrial, geração de energia, irrigação, navegação, pesca e lazer, evacuação e diluição de esgotos, drenagem e controle de enchentes e luta contra incêndios.

É válido destacar também, que em todo o mundo os recursos hídricos possuem distintas e grandiosas utilidades como geração de energia, irrigação, aquicultura, abastecimento urbano, navegação e até mesmo paisagismo (SPERLING, 1993). Ou seja, atividades essenciais para a manutenção da sociedade.

GESTÃO SUSTENTÁVEL DOS RECURSOS HÍDRICOS

Nosso Planeta vivencia uma grande crise ambiental, que é consequência de uma série de atitudes inexas da humanidade. No que refere-se ao meio ambiente e seus recursos hídricos, diante da quantidade de agressões, tem-se hoje uma doutrina visa estimular o sentimento de consciência em relação ao uso e preservação dos recursos hídricos. Observa-se também a manifestação de ações legais que visam tutelar o meio ambiente, de forma que este não sofra mais limitações.

Todas as agressões como a degradação do solo, poluição das águas e outros tipos de danos ambientais, assim como, o aumento da consciência na população da sua dependência do meio ambiente, em relação aos recursos naturais e à qualidade de vida, levaram nas últimas décadas a revisão, criação e ampliação de uma legislação disciplinadora de uso do ambiente (ATTANASIO et al., 2006).

Com o crescente problema de escassez e contaminação, a preocupação com o manejo sustentável da água ganha cada vez mais relevância em todo o mundo. Estimativas da ONU apontam que até o ano de 2025 o número de pessoas que vivem em países submetidos a grande pressão sobre os recursos hídricos passará dos cerca de 700 milhões atuais para mais de 3 bilhões. Fatores ambientais, econômicos, sociais e gerenciais contribuem para esta crise de abrangência mundial (TUNDISI; TUNDISI, 2011).

Leal (1998) enfatiza que é de grande importância que a sociedade pense em uma gestão sustentável, de forma que o ser humano possa ser inserido como elemento que impulse novas metodologias voltadas não somente para o meio físico, mas também para as concepções socioeconômicas, que estão inseridas no cotidiano da sociedade e por sua vez ocasionam agressões aos recursos hídricos.

Vale acrescentar em nosso debate que o termo “sustentável” segundo Leal (1998)

pressupõe um sistema totalmente auto-suficiente e sem rejeitos, em total equilíbrio. Sabe-se, entretanto, que não é possível um sistema totalmente sustentável. O que se anseia é desenvolver um estágio mais avançado de sustentabilidade, onde existe o respeito em relação aos limites de recuperação da natureza.

O foco do desenvolvimento desse modelo de gestão é a de melhoria na qualidade de vida, aumentando a disponibilidade e a qualidade da água e dessa forma podendo atender as carências que são fundamentais ao dia a dia do homem, tendo como resultado a redução do uso não essencial através do aprimoramento dos processos de utilização.

Seguindo o pensamento de Contanza (1994), a certificação da sustentabilidade dentro do sistema econômico e até do sistema ecológico, depende de nossa capacidade de tracejar propósitos locais e de curto prazo, incentivando assim os propósitos globais e de longo prazo, conciliando assim interesses locais e privados com a sustentabilidade e a qualidade de vida mundial (Leal, 1998).

Percebe-se então que pensar em uma gestão sustentável dos recursos hídricos vai além da perspectiva da grande maioria da sociedade, que é a visão do pagamento de taxas e tarifas para o uso dos afluentes. Requer envolvimento de forma de forma singular na administração do uso da água, requer conscientização e ética dos membros da sociedade. Este é o primeiro “pontapé” para que a humanidade se integre no processo de decisão, que propõe ajustar a utilização da água com o temor redução da disponibilidade dos recursos hídricos, visando sempre bem-estar das futuras gerações.

[...] a construção social de novos valores éticos, entendendo o ambiente, como um fenômeno complexo, sistêmico e global significa aproximarmos de um novo paradigma conceitual, metodológico e ético sobre o tema recurso hídrico. O desenvolvimento de novas atitudes e valores democráticos que viabilizem a participação crítica nas decisões políticas e econômicas, tanto no nível local, como global, pode significar um grande impacto para a transformação da sociedade e das relações desta com a natureza e seus recursos naturais (MARTINS, 1992).

E nessa perspectiva de trabalho em conjunto com a legislação e o sentimento de consciência ambiental para com os recursos hídricos que uma porção de nossa sociedade já repensa suas ações, racionando e reutilizando a água de forma cautelosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um assunto que possui um vasto campo informacional, apresentou-se nessa pesquisa somente algumas cogitações sobre a importância de se preservar os

mananciais. É sempre revigorante conscientizar toda a sociedade sobre a problemática da água. Infelizmente este problema não é limitado somente a nossa Pátria, este se estende por todo mundo. Com isso, esta pauta se torna merecedora da atenção de grandes líderes. O mau hábito do desperdício hídrico deve ser abominado a qualquer custo.

Dar a importância devida aos recursos hídricos é algo imprescindível. Infelizmente, muitos membros da sociedade não cuidam da maneira que deveriam. Atitudes agressoras como jogar lixo nas águas, poluir os lençóis freáticos e desperdiçar a água no consumo residencial são pertencentes ao cotidiano da maioria da população. É necessário que o homem atente que a disponibilidade de água para o consumo é mínima e a cada dia limita-se mais.

O grande foco da sociedade hoje é no consumo devido ao grande poder do capitalismo. O ter se torna mais importante que o ser. O mundo capitalista tem uma grande parcela de culpa pela degradação dos mananciais. É preciso uma grande reflexão enquanto é tempo, enquanto o problema pode ser revertido ou parcialmente sanado. É necessário explanar o modelo de gestão sustentável a toda sociedade capitalista.

Para finalizar, concretiza-se este trabalho enfatizando que a melhor maneira de sanar a agressão contra os mananciais é conscientizando a todos. Não existe arma mais eficiente que esta. Se cada membro da sociedade acreditar que pode fazer a diferença em benefício do meio em que vive e das futuras gerações, os recursos hídricos poderão voltar a ser o que um dia já foram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 24.643**, de 10 de julho de 1934. Decreta o Código das Águas.

_____. **Lei Nº 9.344/97**. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei Nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei Nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas – **NBR 10004 - set/1987** – Resíduos sólidos – **NBR 10005** – Lixiviação de Resíduos – **NBR 10007** – Amostragem de Resíduos.

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUA - ANA (2002). **Evolução da gestão dos recursos hídricos no Brasil**. Brasília

AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA (ANEEL)/ AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS (ANA). **Introdução ao gerenciamento de recursos hídricos**. 2. ed. Brasília:

Agência Nacional de Energia Elétrica / Agência Nacional de Águas. Superintendência de Estudos e Informações Hidrológicas, 2001. 30p.

AGENDA 21 BRASILEIRA, **Ações Prioritárias. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional.** 2005.

AGUIAR, L. Poluição e desperdício. In: AGUIAR, L.; SCHARF, R.; CRUZ, T.; MARTINI, L. F. (Orgs.). **Como cuidar da nossa água.** 3. ed. São Paulo: BEI Comunicação, 2010. (Coleção Entenda e Aprenda).

ALMEIDA, L. M. A.; RIGOLIN, T.B. **Geografia:** geografia geral e do Brasil, volume único - 1. ed. -- São Paulo : Ática, 2005, p.117.

ANA, Agência Nacional das Águas; SAS/ANA, Superintendência de Conservação de Água e Solo; FIESP, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo; **DMA, Departamento de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável;** SindusCon-SP, Sindicato da Indústria da Construção do Estado de São Paulo; COMASP, Comitê de Meio Ambiente do SindusConSP - Conservação e Reuso da Água em Edificações. São Paulo, junho de 2005. Prol Editora Gráfica.

BACCI, D. C. & PATACA, E. M. Educação para a água. **Estudos avançados**, v.22, n.63, p.211-226, 2008.

BARRELLA, W. et al. As relações entre as matas ciliares os rios e os peixes. In: RODRIGUES, R.R.; LEITÃO FILHO; H.F. (Ed.) **Matas ciliares:** conservação e recuperação. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CARVALHO, Érica Mendes de. Alguns Aspectos da tutela penal do ambiente hídrico-atmosférico. **Revista de Ciências Jurídicas**, Maringá: Imprensa Universitária, v.1, p.118, 1997.

CHENG, CHENG-LI. - Rainwater Use System in Building Design. In: **CIB-W62 SEMINAR, 2000.** Proceedings. Rio de Janeiro, Brazil, 2000, 13p.

COSTANZA, R. **Economia Ecológica:** uma agenda de pesquisa. Em: P. May e R.Seroa da Motta (org.) Valorando a natureza: análise econômica para o desenvolvimento sustentável . Editora Campus, 1994.

CUNHA, S. B.; COELHO, M. C. N. **Política e gestão ambiental.** In: CUNHA, S. B.; Souza, et. al. 295 Irriga, Botucatu, Edição Especial, 2012.

DERISIO, José Carlos. **Introdução ao Controle de Poluição Ambiental.** 3º edição. São Paulo: Signus, 2007.

DORST, J. **Antes que a Natureza Morra:** por uma ecologia política. São Paulo: Edgard Blücher, 1973.

FERNANDES, M. R. Sub-bacias hidrográficas: unidades básicas para o planejamento e a gestão sustentáveis das atividades rurais. **Revista Informe Agropecuário.** Belo Horizonte, v. 21, n. 207, p. 15-20, 2000.

VILAÇA, M. F.; FERREIRA, J. A. **Resíduos Sólidos: perspectivas atuais** In Sisinno, C. L.

S., Oliveira R. M. de. Resíduos Sólidos, Ambiente e Saúde, uma visão multidisciplinar. Editora: FIOCRUZ, Rio de Janeiro 2000.

FERREIRA, Leila da costa; Viola, Eduardo. **Incertezas de Sustentabilidade na Globalização. 2. ed. campinas: Edunicamp, 1994.**

FRANK, Beate. **Uma abordagem para o gerenciamento ambiental da bacia hidrográfica do Rio Itajaí, com ênfase no problema das enchentes.** Florianópolis, 1995. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina).

FREITAS, Marco Aurélio Vasconcelos de & SANTOS, Afonso Henriques Moreira. **Importância da Água e da Informação Hidrológica.** In: O Estado das Águas no Brasil. Brasília: ANEEL e ANA, 1999.

FREITAS, V. P. **Águas:** aspectos jurídicos e ambientais. Curitiba: Juruá, 2000. GUERRA, A. J. T. (Orgs.). A questão ambiental: diferentes abordagens. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

LIMA, E. B. N. R. **Modelação integrada para gestão da qualidade da água na bacia do rio Cuiabá.** (Tese) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

MARTINS, D. F. F. **Influência espaço-temporal e fisiológica na absorção de nutrientes e elementos tóxicos por Eichhornia crassipes visando o uso adequado da sua biomassa: o caso do Rio Apodi/Mossoró-RN.** Dissertação. Programa de Pós- graduação em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2009.

MARTINS, R. L. Recursos hídricos: reflexões sobre gestão, qualidade e educação ambiental. **Caesura revista crítica de Ciências Sociais e Humanas**, Universidade Luterana do Brasil, n. 1, p.151-156, jul./dez. Canoas: Ed. ULBRA, 1992.

MELLANBY, Kenneth. **Biologia da poluição.** Trad. Lúcia Baungartner Lamberte. 2. ed. Inglesa. São Paulo: EPU (USP), p.32, 1982.

MILARÉ, Édís. **Direito do ambiente.** 3. ed. São Paulo: RT, 2004.

NASCIMENTO, W. M.; VILLAÇA, M. G. Bacias hidrográficas: planejamento e gerenciamento. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros.** n. 7, 2008.

PALMA, D. C.; LOURENCETTI, C. Agrotóxicos em água e alimentos: risco à saúde humana. **Revista Uniara**, v. 14, nº 2, 2011.

PAULA, H.; OLIVEIRA, L. H. - **Sistema de Aproveitamento de Água de Chuva na Cidade de Goiânia:** Avaliação da Qualidade da Água em Função do Tempo de Detenção no Reservatório - CD ROM dos Anais do IX Simpósio Nacional de Sistemas Prediais, 18 e 19 de maio de 2005, Goiânia- GO.

PIRANGELLI, José Henrique. Agressões à Natureza e proteção dos interesses difusos. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, a.78, v.649, NOV. 1989.

ROESCH, S. M. **Projeto de Estagio e de Pesquisa em Administração:** guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, R. S.; MENEZES, N. A.; BRITSKI, H. A.; COSTA, W. J. E. M.; GROTH, F. 296
Gestão de Recursos Hídricos. Irriga, Botucatu, Edição Especial, p. 280 - 296, 2012
Diversidade, padrões de distribuição e conservação dos peixes da Caatinga. In: LEAL, I. R..

RUFINO, Gilberto D'ávila. **Aspectos jurídicos da poluição**. A questão da poluição das águas.

SETTI, Arnaldo Augusto. **A necessidade do uso sustentável dos recursos hídricos**. Brasília: DITEC; IBAMA, 1996, p.35.

SPERLING, E. V. **Considerações sobre a saúde de ambientes aquáticos**. Bio, v.2,n.3, p.53-56, 1993.

TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C. (Orgs). **Ecologia e conservação da Caatinga**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

TOMAZ, PLINIO. **Aproveitamento de água de chuva**. São Paulo, Navegar, 2003.

TUNDISI, José Galizia, TUNDISI, Takako Matsumura. **Recursos Hídricos no Século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2011.

VARGAS, M. C. O gerenciamento integrado dos recursos hídricos como problema socioambiental. **Ambiente & Sociedade**, v.2, n.5, p.109-134,1999. LEAL, M. S. **Gestão Ambiental dos Recursos Hídricos – Princípios e Aplicações – 1998**.

VICTONRINO, Célia Jurema Aito. **Planeta água morrendo de sede**: Uma visão analítica na metodologia do uso e abuso dos recursos hídricos. Disponível em:

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/planetaagua.pdf>>. Acesso em 29 de Janeiro de 2016.

CAPÍTULO 7

PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO ARTÍSTICA

Raphael de Andrade Ribeiro, Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense
Karina Hernandes Neves, Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora
Emiliana Torteloti Freitas, Mestra em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

O tema eleito a considerado pela alta classe média como balburdia, mas verdade é que a arte se manifesta como linguagem que se original de um pequeno grupo social e que nos atuais dias ainda observa-se grande desrespeito com o docente que leciona esta disciplina. Os discentes, não querem aprender a cultura de década passadas mediante a maneira como o carvão percorria nas paredes das cavernosas. Infelizmente grande parte da sociedade vê a Arte como algo sem utilidade. Principalmente quando consideramos que globalização permite utilizar texturas, pinturas clássicas em questão de horas, tempo esse que não se compara com o trabalho feito a mão. Nessa perspectiva, o presente artigo de revisão tem o objetivo de efetivar reflexões nesta sociedade e nos que por ela se interessar, afinal a reflexão é um ato inerente à Arte. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a relevância para a elaboração deste artigo de revisão encontra-se nas perdas que a Arte vem sofrendo ao longo das décadas, até ser considerada como um passatempo no âmbito escolar, o que em verdade não pode acontecer. Diante desse patamar, é preciso efetivar reflexões e ponderar criticamente sobre este cenário nos atuais dias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Valorização. Ensino-aprendizado. Artes.

ABSTRACT

The chosen theme is considered by the upper middle class as a hubbub, but the truth is that art manifests itself as a language that originates from a small social group and that nowadays there is still great disrespect towards this teacher who teaches the discipline. Students do not want to learn the culture of past decades through the way the coal ran through the walls of cavernous caves. Unfortunately, a large part of society sees Art as something useless. Especially when you consider that globalization allows the use of textures, classic paintings in a matter of hours, a time that cannot be compared to handmade work. From this perspective, this review article aims to carry out reflections in this society and in those who are interested in it, after all, reflection is an act inherent to Art. The methodology used is the bibliographic research and the reduction for the elaboration of this review article is found in the losses that Art has suffered over the decades, until it is considered as a hobby in the school environment, which actually cannot happen. Given this level, it is necessary to carry out reflections and critically consider this scenario today.

KEYWORDS: Education. Appreciation. Teaching-learning. Art.

INTRODUÇÃO

A historicidade da Arte não é muito conhecida e valorizada na contemporaneidade, da mesma maneira o caminho percorrido por ela até os atuais dias. A Arte como disciplina não recebe o valor e o reconhecimento merecido, afinal ela é um símbolo que sobreviveu a tantas histórias, guerras, pragas. Vale destacar que Arte tem um vasto caminho percorrido até os atuais dias. Esta deixou marcas no Antigo Egito, na Grécia, em Roma entre outros territórios famosos no processo evolutivo da sociedade global.

Na contemporaneidade, a Arte tem sido considerada por muitas escolas como um passatempo, no qual o aluno não irá aprender e/ou desenvolver nenhuma habilidade cognitiva.

Devido a esta realidade que permeia alguns âmbitos educacionais, é preciso analisar criticamente como a Arte é lecionada e considerada pelos docentes, qual a importância que tanto os professores e alunos dão à ela e se os métodos para ensinar seus conteúdos, estão de acordo com as habilidades e competências que esta pode desenvolver em cada discente.

A Arte existe para emancipar o aluno, para valorizar sua criatividade, para promover um processo de alfabetização onde à igualdade, a interação, as trocas de experiências culturais serão a base do desenvolvimento cognitivo dos discentes. Limitar a Arte como um ensino para que o aluno apenas passe o tempo, é assumir uma postura inadequada, desqualificada para não dizer que tal percepção parte do ponto de vista da ignorância. A Arte é muito maior em termos de qualidade, do que muitos docentes afirmam como verdade para seus alunos.

Assim sendo, o objetivo deste artigo de revisão é pautado na extrema necessidade desta sociedade ver além do que seus olhos lhe permitem, constatando que a Arte possui características que lhe permitem ser utilizadas no espaço educacional como linguagem artística. A metodologia eleita foi a revisão bibliográfica, na qual reflexões e ponderações serão explanadas paulatinamente durante a elaboração do presente artigo.

Por fim, relata-se que a relevância efetivada pelos argumentos que aqui serão disseminados e interpretados é tido na contribuição que a Arte pode conceber como ferramenta de escolarização, dado que esta valoriza a cultural do meio educacional diversificado em que é utilizada.

DESENVOLVIMENTO

A busca do belo é uma característica entisica a humanidade. Nesse momento, quando o ser humano admira de todo o coração o belo, não há exploração do homem pelo homem, não há hierarquia, não diferenças. Nessa conjuntura de apreciação pelo belo, D'Aquino (1980, p. 3) explica:

Artes Plásticas antes de tudo é criação ou recriação de sentimentos expressos na natureza, através de imagens (linhas, formas, cores, etc.) bem compostas. Essas imagens eternizam emoções individuais ou coletivas (dor, alegria, angústia, amor, ódio, etc.). Por isso a pintura e a escultura estão entre as mais importantes manifestações do espírito humano. Através delas podemos visualizar e compreender melhor o passado e também a nós mesmo porque somos resultado de nossos antepassados.

Diante desta realidade cabe a cada indivíduo se o perguntar se ele esta fazendo sua parte para a construção da sociedade que á almejada por todos. E é fato que a mudança que esperamos só será materializada quando uma educação digna, cidadã e crítica forem disseminadas para toda a sociedade — sem exceção (BRASIL, 2017).

O ato de educar é uma responsabilidade inerente a cada membro desta sociedade. Contudo o que se observa é a sociedade cobrando das escolas mudanças, sem praticar nenhuma e ainda, se tais instituições de ensino efetivassem o que é almejado pela sociedade como, por exemplo, pessoas críticas, reflexivas, empáticas, humanas, certamente essas mudanças se iniciariam dentro das salas de aulas, tendo a disciplina Artes como uma grande aliada.

Por conseguinte, os estudos de Hernandez (2000) demonstram o despreparo dos professores ao lecionarem conteúdos de Artes para os discentes, colaborando para que ocorra um imenso desgaste tanto para o aluno quanto para o professor, dificultando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, infere-se que que os docentes que estão despreparados para efetivar o ensino qualitativo e emancipador pelos conteúdos da disciplina em questão, estão metodologicamente atrasados, desqualificados, não buscam especializações ou qualquer outro tipo de ação que amplie sua abordagem metodológica de ensino.

Se a sociedade compreendesse a relevância da arte na educação infantil, certamente nosso país teria um instrumento há mais para combater as problemáticas desta sociedade. Por esse viés reflexivo, Albinati (2008, p. 4) introduz:

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como

pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social.

Tragicamente, dentro de uma parcela significativa de unidades escolares as práticas de ensino de Artes são compreendidas como um simples passatempo, segregado de qualquer significado de desenvolvimento cognitivo ou uma ação que fomente a formação crítica do aluno.

Contudo, nesse contexto é viável introduzir a afirmação de Sánchez Vázquez (2011, p. 76) que desconstrói tal percepção, ao afirmando que —na relação estética, o sujeito entra em contato com o objeto mediante a totalidade de sua riqueza humana — não apenas sensivelmente, mas também intelectual e afetivamente. Assim sendo, fica claro o verdadeiro sentido da escolarização mediante concepção das relações estabelecidas pela Arte.

Corroborando com esta reflexão Hamann (2002, p. 3) leciona:

A Arte como a filosofia, a ciência e a história — é uma resultante exclusiva da atividade humana, fruto da percepção — expressão sensível — espiritual de seres humanos que vivem e produzem em um universo histórico, social e cultural datado e peculiar. Com maior ou menor grau de consciência, o artista posiciona-se frente a ele, enquanto cidadão-trabalhador-criador. A obra de arte, então manifesta posições não apenas estéticas, mas estéticas e políticas. Assim, no conteúdo e na origem, a ARTE, como atitude do espírito e das mãos, é história social.

Nesse patamar, mesmo diante da constatação da importância da Arte na escolarização do discente, muitos docentes e membros da sociedade desvalorizam tal documento e desconsideram qualquer prática oriunda da Arte, alegando que não há enriquecimento para o aluno, no tange seu conhecimento. Mediante essa realidade, de maneira contrária, o docente ao lecionar os conteúdos de Artes para seus alunos, tem o dever de

- Incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno, etc.) quanto nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);
- É propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;
- O professor é inventor de formas de apreciação da arte — como, por exemplo, apresentações de trabalhos de alunos — e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula; (BRASIL, 1997, p. 72-73).

Compreender as características, as competências e as diversas habilidades são uma

ação primordial para que o professor entenda como desenvolver com os alunos um trabalho com a Arte pode aprimorar a forma de estes aprenderem outros conteúdos, fomentando a construção e novos conhecimentos e causar impactos positivos na relação de aproximação e valorização dos outros, das diferentes culturas, entre outros aspectos positivos.

[...] a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p. 19).

Claramente é preciso debater questões como essa, principalmente para ratificar entendimentos tradicionais que a sociedade mantém como verdade. Oportunamente, explica-se que ao mencionar sociedade, os argumentos tendem a ser direcionados em grande parte para os docentes que atuam no século XXI com métodos de ensino do século XIX.

Destarte, o ensino da Arte corrobora para um novo processo de alfabetização, no qual o discente é o protagonista, o pesquisador e com isso, um sentimento de compreensão - de que é preciso valorizar, respeitar, promover a igualdade tornam-se parte do cotidiano de cada aluno, transformando-o em um cidadão mais humano do que ele era antes. Por essa perspectiva, é possível inferir que a arte alfabetiza sim - mas no sentido de valorizar o que está para além do que das as pessoas compreendem, pois tal alfabetização esta ligada a cultura, valores, criticidade entre outros fatores de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos expostos é possível concluir que existe a necessidade do real entendimento da sociedade em geral, de que a Arte é uma ferramenta importante tanto nas perspectivas inerentes à sua alfabetização artística, que o transformara em um cidadão criativo, reflexivo e capaz de valorizar a cultura manifestada pelo outro.

Sabe-se que grande parte das unidades escolares desvaloriza os conteúdos da Arte enquanto disciplina e que os docentes não tem o devido respaldo para materializar todo o potencial que esta pode atribuir ao discente. Assim sendo, para que a Arte possa cumprir sua função tanto no âmbito educacional quanto fora dele é fundamental que as escolas desde quando a criança é inserida em seu meio, já introduza a Arte em seu cotidiano escolar, estimulando assim suas habilidades e competências.

Por conseguinte, não é preciso ser grande especialista na área para entender o que

existe nas entrelinhas do ensino dos conteúdos de Artes. Apesar de esta ter passado por diversas mudanças de acordo com o passar dos anos, diversos professores limitam sua visão sobre a historicidade da Arte e com isso, sua função social dentro das escolas se torna pequena, acarretando para o aluno perdas em seu desenvolvimento cognitivo.

É preciso que o docente quando pensar no ensino da disciplina Artes pense em diálogo, interação, manifestação criatividade individual e coletiva. Nessa conjuntura, quando todos os respectivos atributos e outros são consolidados, o professor fomenta a capacidade de liberdade para que o discente possa aprender conteúdos e desenvolver diversas habilidades de forma crítica. Em outras palavras, o aluno será alfabetizado artisticamente e com isso, irá compreender que os conteúdos abordados em sala de aula têm sim uma finalidade para sua formação cidadã.

Por fim, fica concluído que parte do âmbito educacional não se importa com o ensino do conteúdo da disciplina Artes como deveria. Por essa razão, faz-se necessário uma reflexão das abordagens didáticas e pedagógicas efetivas nas escolas brasileiras. Repensar esse contexto e elaborar estratégias para o aluno evoluir enquanto cidadão, utilizando a disciplina Artes como um dos diversos instrumentos que existem e podem ser utilizados — mas não são — para se chegar ao objetivo em questão, é uma temática que precisa ser estrategicamente repensada.

A Arte não se limita a riscos ou traços, mas sim a um processo de emancipação do discente, no qual este tem a possibilidade de ser alfabetizado e se tornar uma pessoa melhor, no sentido de saber respeitar o outro, ser mais criativo, saber interagir sem julgar, etc. Contudo, tal realidade somente poderá ser efetiva quando os professores compreenderem a importância da Arte e iniciarem um processo de atualização no que tange os métodos e técnicas para valorizar o processo de ensino- aprendizagem oriundo dos conteúdos da disciplina Artes.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, M. E. C. B. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Secretaria De Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

D'AQUINO, F. **Artes Plásticas I: Biblioteca Educação é Cultura**. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980.

HAMANN, M. I. **Contaminação**. Curitiba: Casa João Turin, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2ª ed. — Buenos Aires: conselho latinoamericano de Ciências Sociais - Clacso. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

CAPÍTULO 8

AS PERSPECTIVAS QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO ESCOLAR

Raphael de Andrade Ribeiro, Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense
Karina Hernandes Neves, Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de

Fora

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

RESUMO

Com o passar dos anos, várias conquistas direcionadas aos portadores de necessidades especiais, foram sendo fixadas em nossa sociedade e com isso, os diversos núcleos que a compõem, se adaptaram de forma com que a igualdade fosse instaurada. Nesse contexto, o presente trabalho bibliográfico tem como objetivo, argumentar e refletir sobre as perspectivas que envolvem a temática da inclusão, de forma mais específica, a inclusão escolar, como forma de aclarar situações que envolvem as práticas docentes e o cotidiano do próprio discente. Vale enfatizar ainda, que toda argumentação, é consequência direta da percepção desenvolvida por meio do posicionamento de pesquisadores do âmbito educacional, isto é, a base de nosso estudo se fundamenta e bibliografias pertinentes ao tema escolhido. Assim sendo, nosso trabalho bibliográfico se efetiva como uma proposta de debate e conscientização dessa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Inclusão Escolar. Igualdade. Práticas Docentes.

ABSTRACT

Over the years, several achievements aimed at people with special needs have been established in our society and with that, the various nuclei that comprise it, adapted so that equality was established. In this context, this bibliographical work aims to argue and reflect on the perspectives that involve the theme of inclusion, more specifically, school inclusion, as a way to clarify situations that involve teaching practices and the daily lives of the students themselves. It is also worth emphasizing that the entire argument is a direct consequence of the perception developed through the positioning of research in the educational sphere, that is, a study base if the fundamentals and bibliographies are relevant to the chosen topic. Therefore, our bibliographical work is effective as a proposal for debate and awareness of this theme.

KEYWORDS: Inclusion. School inclusion. Equality. Teaching Practices.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, percebe-se que a forma como a sociedade se comporta perante determinadas situações, vem se modificando de forma com que todos os indivíduos que nela

estão inseridos, influenciam e são influenciados pela contemporaneidade. Nesse contexto é perceptível que há algumas décadas, a sociedade vem clamando pela fixação da igualdade de seus membros. Como resposta a esse desejo, o homem vem efetivando debates, congressos, seminários, entre outras ações, que tendem a exteriorizar as entidades que norteiam e administram nossos núcleos sociais, a relevância que essa abordagem tem para a melhoria da vida da população.

Nessa perspectiva, percebe-se que a problematização, no que se refere ao respeito e a valorização do portador de necessidades especiais, se fixa como uma realidade que no decorrer dos anos, vem ganhando força e aos poucos se concretizando. Por conseguinte, nossa argumentação tem o objetivo de trazer à baila abordagens que enfatizam a relevância do processo de inclusão no cotidiano dos docentes. Vale salientar ainda que essa abordagem tenciona a ciência de que estes precisam estar preparados para promover o ensino e o aprendizado de forma igualitária, perante a diversidade de discentes que compõem as salas de aula.

Perceber a inclusão como uma realidade a ser fixada, é uma perspectiva que no Brasil ainda precisa ser mais argumentada. Muitos docentes e até mesmo alguns organismos educacionais, não tem o devido preparo para atuarem de forma inclusiva.

Nessa perspectiva, é preciso uma grande reflexão para a ciência de que cursos de atualização contínua, direcionados a essa temática, precisam ser realizados como forma de melhorar a criticidade dos profissionais e ainda lhes ofertar uma base pedagógica eficaz, objetivando assim a realização do desejo reivindicado pela sociedade no âmbito escolar (GOFFREDO, 1999).

Carvalho (1999) deixa claro que é necessário que os docentes vejam a realidade de que a inclusão escolar somente acontecerá, de forma igualitária, quando todos os envolvidos nas atividades direcionadas à concretização do ensino e aprendizado, tiverem uma maior preparação e ainda um currículo que lhes de um maior suporte.

Assim sendo, a presente investigação se justifica como incentivo à reflexão dessa realidade, que abrange diversos espaços educacionais em nosso território. Atentar para essa necessidade, tende a promover no docente a percepção de que a inclusão escolar, quando estruturada da maneira correta, direciona-se ao desenvolvimento das habilidades e competências que o aluno precisa adquirir, de forma com que sua essência seja sempre preservada e valorizada (MARTINO, 1999).

DESENVOLVIMENTO

ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO SOCIAL DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Para que possamos melhor entender a proposta argumentativa sobre as políticas públicas que se direcionam a inclusão dos portadores de necessidades especiais no meio educacional, é de grande relevância abordar em nossa pesquisa fatos históricos, que corroborarão para o entendimento de como tais políticas públicas foram idealizadas e concretizadas no decorrer dos anos.

Nessa concepção, este capítulo se manifesta com o objetivo de relatar o percurso histórico e evolutivo dos aspectos que se ligam à inclusão no âmbito social e conseqüentemente, no educacional. Ao abordarmos o contexto que envolve a temática da deficiência na sociedade, percebe-se que por muitos anos essa vertente foi assinalada por atos de marginalização, principalmente ao se considerar as ações hostis fixadas no decorrer da Antiguidade. Ainda que existam poucos relatos, relacionados aos portadores de necessidades especiais no período da Idade Média, é factível salientar que no decorrer da Antiguidade, período de 3500 a.C. até 476 d.C., estes não dispunham de quaisquer direitos de defesa, perante a sociedade, ocasionando em muitas situações, sua segregação e morte (COMIN, 2010).

De forma a complementar nossa abordagem, Elaine Cristina Sena relata:

As leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Aos pais era permitido matar as crianças que nasciam com deformidades físicas, pela prática do afogamento. Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados (SENA, 2011, p. 26-27).

Arsênio (2007) exemplifica nossa argumentação, ao citar que na cidade de Esparta, a formação do indivíduo era prioritariamente direcionada para os combates, de forma que os indivíduos que portasse limitações proporcionadas por alguma necessidade especial eram jogados do topo de um penhasco.

Já na idade média, período de 476 d.C. a 1453 d.C., é perceptível que os indivíduos dessa época viam a deficiência de forma mística, ou seja, estes a ligavam a determinadas superstições, sendo vistos ora como punição divina ora como virtude mística. Vale salientar, que quando as deficiências eram tidas como punições divinas, a sociedade e os familiares, entendiam seus portadores deveriam ser mortos (ALLEBRANDT-PADILHA, 2004).

Comin (2010) evidencia que após o cristianismo, o portador da deficiência, passou a ser visto como um indivíduo possuidor de uma alma. A partir dessa realidade, a Igreja começou a incentivar atos de caridades e compaixão para aqueles que se manifestam de forma diferente dos demais, de forma com que suas vidas fossem preservadas. Entretanto, sua inserção da sociedade ainda era uma perspectiva que seus membros não aceitavam. Ratificando nossa percepção dos fatos, Allebrandt-Padilha evidencia:

Com o Cristianismo, o deficiente passa a ser reconhecido como alguém que tem alma, nesse momento a igreja incentiva a caridade e a piedade com os anormais, preservando-lhes o direito à vida. As causas da excepcionalidade estavam ligadas a crença de pagamento de pecados. Contudo, a participação da vida em sociedade ainda não era permitida, as pessoas deficientes deveriam permanecer segregados em mosteiros e instituições, à margem do processo social (ALLEBRANDT-PADILHA, 2004, p. 2).

No período que se fixa entre o fim da Idade Média e o princípio do Renascimento, a esfera religiosa que compunha a sociedade começou a ver os portadores de quaisquer deficiências de forma racional. Essa realidade pode ser corroborada pelo fato de que nessa época o homem começou a ser percebido como o centro de tudo, diferentemente de seu período anterior, onde Deus era visto, pela sociedade, como o centro do universo (COMIN, 2010).

Percebemos então, que essa nova ótica proporcionou ao homem uma renovação no que se refere o entendimento das limitações geradas pelas deficiências. “Nesse contexto, as causas da imperfeição e da normalidade estariam atreladas ao substrato biológico do sujeito” (ALLEBRANDT-PADILHA, 2004, p.3).

Levando nossa reflexão para o período que inicia a Contemporaneidade, observa-se que este é assinalado pela apreciação de vertentes ligadas ao saber científico. Foi exatamente nesse período que a sociologia e a psicologia se desmembraram da filosofia, criando assim suas próprias concepções do mundo ao seu redor. Dessa maneira, os pensamentos reflexivos provenientes da psicologia, passam a nortear as pesquisas fixadas no âmbito da Educação Especial, de forma com que a corrente Behaviorista, também conhecida como comportamental, se destacasse das demais (COMIN, 2010; ALLEBRANDT-PADILHA, 2004; GLAT, 1998).

No que se refere aos estudos voltados ao âmbito da Educação Especial, é visto que esta começou a ser delineada no século XVI, época marcada pela propagação do ensino formal como um direito proporcionado a uma minoria. Os pioneiros da Educação Especial eram profissionais da área clínica e educacional, como por exemplo, médicos e pedagogos.

Estes se posicionaram de forma contrária ao saber popular existem na época. Eles alegavam que havia possibilidades do indivíduo portador de necessidades especiais, ser inserido na sociedade, ou seja, estes poderiam aprender e serem educados (MENDES, 2006).

Mendes explica ainda, que o século XX foi de grande importância para a percepção das pessoas perante a Educação Especial, posto que os indivíduos perceberam que ela contribuía para a inserção dos indivíduos portadores de necessidades especiais no meio social, de forma com que estes desenvolviam suas habilidades e competências. De outra forma pode-se dizer que esta periodicidade, se manifesta como uma resposta positiva da sociedade perante essa problematização, visto que crianças, jovens e adultos apresentavam deficiências causadas por acidentes durante o processo de fabricação industrial ou ainda, por causa da mutilação ocasionada pela guerra (MENDES, 2006).

Arsênio (2007) destaca que nos anos 90, duas conferências problematizaram a temática da exclusão social/educacional vivenciadas pelos deficientes, sendo estas a Conferência Mundial de Educação na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca), na Espanha, em 1994.

Chinalia e Rosa (2008) explicam que a Declaração de Salamanca se fundamentou na realidade de que havia a necessidade da abertura do meio educacional para os deficientes, ou melhor, era preciso que os organismos educacionais percebessem a necessidade de olhar todas as pessoas da mesma forma, respeitando suas peculiaridades e atuando na construção de um ensino e aprendizado, de forma a atender as particularidades de cada um.

Ao abordarmos essa perspectiva, é válido para nosso estudo destacar que:

[...] as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação (MENDES, 2006, p. 395).

No Brasil, esse contexto tende a ocorrer de forma diferente das outras partes do mundo. Ao direcionarmos nosso foco de debate para o ambiente educacional, percebemos que existe uma lacuna entre a temática educação e a inclusão dos portadores de necessidades especiais. Mesmo havendo uma legislação que respalda a efetivação desse contexto, percebe-se claramente que as instituições de ensino não estão aprimoradas ao ponto de promover um ensino igualitário para todos os seus membros (COMIN, 2010).

Frente a essa aceção dos fatos, é pertinente destacar que:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos,

em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008, p. 6).

Dando sequência, Jannuzzi (1992) informa que em 1920, a educação brasileira passou por um longo período de transição, onde diversas reformas, todas influenciadas pelo movimento da Escola-Nova, foram fixadas com o intuito de melhorar a maneira como esta era fixada no meio social (JANNUZZI, 1992).

[...] uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental (CAMPOS, 2003, p. 209-210).

Nessa conjuntura, observou-se que diversos docentes da esfera da psicologia, foram trazidos do continente Europeu, com o intuito de promover cursos de capacitação para os professores brasileiros, na área da Educação Especial (JANNUZZI, 1992).

Em 1929, chega a Minas Gerais, a psicóloga russa Helena Antipoff, criadora das atividades direcionadas a análise, categorias e escolas especiais. Três anos depois, esta instituiu a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, com funções direcionadas ao atendimento dos deficientes. Nesse contexto, percebemos que a vinda dessa psicóloga trouxe diversos benefícios para a sociedade brasileira, posto que diversos profissionais foram capacitados no campo da Educação Especial, promovendo assim uma melhoria na forma como a educação era ofertada (JANNUZZI, 1992).

Mendes (1995) acrescenta ainda que no ano de 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, já possuía dezesseis afiliadas em todo o território nacional e que a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, instituída em 1954, contava na mesma época com o mesmo número de entidades afiliadas.

Observamos então, o crescimento e a seriedade das atividades voltadas à inclusão do portador de deficiência sendo fixadas no Brasil. Entretanto, tal perspectiva teve seu ápice na década de cinquenta, de forma mais específica em 1957, quando o governo federal tomou frente do atendimento educacional direcionado aos portadores de necessidades especiais em todo o país, promovendo campanhas e delineando qualitativamente a maneira como a Educação seria promovida em nosso território (MENDES, 1995).

Diante das melhorias que foram sendo instauradas no território brasileiro após 1920, Mazzotta, introduz que:

Enquanto que, na década de 1970, observa-se nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A finalidade do CENESP era “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.55).

Finando nossa discussão, sobre o trajeto histórico da inclusão dos portadores de necessidades especiais, vemos que a partir da década de noventa, os organismos que efetivavam as atividades voltadas para a inclusão de tais portadores, foram intituladas de ONGs, ou seja, organismos não governamentais, não se limitando ao campo privado ou público, visto que é de grande relevância que o serviço fixado por estas, sejam percebidos por ambos os setores como uma maneira de aprimorar a qualidade de vida dos deficientes em todos os âmbitos, e dessa forma efetivar uma parceria entre estes (FOSSI, 2010).

PERSPECTIVAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Observamos, por meio do capítulo anterior, que a inclusão do portador de necessidades especiais, percorreu uma longa jornada até ser vista pela sociedade como uma necessidade a ser efetivada. Apesar de seu trajeto ter ocorrido de forma lenta, visto que há décadas tais serviços já poderiam ser desenvolvidos no Brasil e no mundo, percebemos que quando este se iniciou, a perspectiva era apenas a de melhorar a qualidade de vida dos deficientes, e que posteriormente, esta esfera se aprimorou, passando a ofertar serviços ligados à área médica e psicológica (FOSSI, 2010).

Vale destacar que após o governo federal ter tomando frente às funções direcionadas à inclusão do deficiente, várias instituições escolares aderiram a esta vertente, de forma com que a Educação Especial fosse integrada ao sistema de ensino (FOSSI, 2010). De forma a contribuir para o entendimento dos fatos, Fumegalli leciona que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino cuja aplicação permeia todo o sistema educacional do país e visa proporcionar a pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e aquisição de conhecimentos (FUMEGALLI, 2012, p. 9).

Segundo Fossi (2010) as transformações que se fixaram perante a inclusão do portador de necessidades especiais na sociedade, foram extremamente relevantes para o âmbito educacional.

Infelizmente o cenário da Educação Especial, no Brasil, ainda se mostra de forma corrompida, diante da interpretação que pais, profissionais de outras áreas e até mesmo

educadores tem em percebê-la como uma metodologia utilizada na esfera educacional, como forma de dar suporte para os alunos que não atingem os padrões esperados pelo ensino regular.

Diante das campanhas direcionadas à inclusão do portador de necessidades especiais, observou no âmbito legislativo, o surgimento de leis garantindo os direitos destes, enquanto cidadãos (SOARES, 2010). Frente ao crescimento das reivindicações voltadas para o direito dos deficientes físicos, diversos congressos debateram temáticas direcionadas à pertinência de se promover ações em prol destes. Dos vários encontros promovidos, três declarações foram publicadas, sendo estas a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948; a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 e a Declaração de Salamanca, publicada em 1994 (SOARES, 2010).

Fossi (2010) salienta que na década de setenta, de forma mais específica em 10 agosto de 1972, o Conselho Federal de Educação, se manifestou, de forma a entender a “educação de excepcionais” como uma modalidade educacional. Posteriormente, diversas portarias foram emitidas pelos ministérios federais com o intuito de definir o público que seria introduzido na Educação Especial.

Dentre as principais conquistas legislativas direcionadas a preservação dos deficientes, pode ser citada a Lei n.º 4024/61, a Lei n.º 5692/71, o Parecer n.º 848/72 do CFE, como mencionado anteriormente e a Constituição Federal (1988) (FUMEGALLI, 2012).

Apesar das Declarações e pareceres emitidos, é visto que a Educação Especial foi abordada, de forma legal, pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 e 5.692/71, legislação essa que determinou que o ensino dos indivíduos portadores de deficiência deveriam se integrar ao sistema educacional nacional de forma com que este não se tornasse um ensino totalmente diversificado, mas sim igualitário, visto que quem se adaptaria à modalidade, seriam os docentes e a instituição educacional e não os discentes (SOARES, 2010).

Outro marco legislativo, de grande importância para os portadores de necessidades especiais, é manifestado por meio do artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, cita-se:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – inciso 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo; V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, p.122).

Inferimos então, que é obrigação do governo ofertar o ensino gratuito para todos, até para os discentes que portarem alguma necessidade especial. Na mesma percepção, salientamos que fica claro que a Constituição ratifica a oferta desse ensino por meio da rede regular de educação.

Já na contemporaneidade, observamos os direitos educacionais direcionados aos portadores de necessidades especiais, assegurados por meio da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1986. A referida Lei contextualiza os direitos desses educandos, por meio dos artigos 59, 59 e 60, ao abordar a maneira como a educação destes deve proceder.

Dessa forma, visando à elucidação desse contexto, citam-se os artigos mencionados.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil.

com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 34-35).

Além das declarações e legislações, mencionadas no decorrer deste capítulo, é válido para nosso trabalho de pesquisa, citar a Lei n.º 7.853, sancionada em 24 de outubro de 1989,

que concretiza a normatização direcionada à proteção dos indivíduos que possuem limitações (BRASIL, 1989).

No mesmo contexto, encontramos o Decreto 3.298/99 que “regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências” (BRASIL, 1999, p.1).

Nessa perspectiva, citamos seu artigo segundo como forma de aclarar nosso entendimento.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (DECRETO, n.º 3.298/99, da Lei n.º 7.853/89, p.1).

Assim sendo, podemos perceber que as legislações que se fixaram no território nacional, após o crescimento do debate da importância de se promover melhorias na qualidade de vida dos portadores de necessidades especiais, são voltadas a garantir que os direitos destes sejam cumpridos, de forma que haja a promoção do senso de igualdade, dentro e fora do âmbito escolar, almejado por todas as pessoas.

O DOCENTE E A INCLUSÃO

Para entender o contexto que envolve a função desempenhada pelo professor, na contemporaneidade, perante a inclusão escolar, é de grande relevância conhecer algumas perspectivas que envolvem a formação e preparo perante sua atuação dentro da sala de aula, objetivando a promoção de um ensino inclusivo e igualitário.

Mantoan (2004) inicia nossa argumentação, ao afirmar que muitos docentes dizem ter dificuldades perante a diversidade dos alunos que entram nas salas de aula, ou seja, novos discentes tendem a gerar novas vivências que indiretamente, geram um contexto onde o professor se vê de forma limitada, posto que é grande o despreparo de muitos.

Infelizmente, podemos perceber que a situação contextualizada por Mantoan (2004), se junta aos demais empecilhos vivenciados pelo docente, fazendo com que este se desmotive perante sua trajetória como educador.

De forma solucionar esta realidade, Mittler (2003) salienta que o professor já é detentor do conhecimento necessário para realizar suas práticas docentes e ainda se posicionar e refletir perante os desafios que surgem no cotidiano escolar. O mesmo salienta que “o que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade” (MITTLER, 2003, p. 181).

Alves (2012) explica que apesar da argumentação abordada por Mittler ser um contexto real e inerente à atuação do docente, é sabido que ser apenas graduado, limita a maneira do docente se posicionar perante a diversidade que fazem parte do cotidiano escolar. Em outras palavras, pode-se relatar que a formação do professor, “[...] é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (ALMEIDA, 2007, p.336).

Nesse contexto, frisa-se a temática que envolve a inclusão escolar, posto que para que este processo se inicie, é preciso que o docente abandone o tradicionalismo, e se abra para as novas metodologias educacionais, favorecendo uma melhor percepção no que tange as limitações dos alunos e promovendo um ensino igualitário que respeite a individualidade de cada um (ALVEZ, 2012).

De forma a aclarar nosso entendimento, salienta-se que a inclusão pode ser percebida como:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 123).

Já no âmbito educacional,

[...] a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, Martins destaca a necessidade de se fixar “uma pedagogia centrada no aluno que por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas” (MARTINS, 2006, p.20).

Ao argumentarmos sobre a temática da inclusão escolar, perante as práticas docentes, é preciso ter ciência que esta submete o docente a instigações, direcionadas ao seu processo formativo. O primeiro deles se refere à questão do suporte pedagógico, o segundo aborda

necessidade de uma formação voltada para a diversidade e o terceiro, salienta a importância e a relevância do aprimoramento das práticas formativas que preparam o docente para atuar, pedagogicamente, perante a diversidade ligada aos portadores de necessidades especiais (BUENO, 1999).

Mendes e Nunes (2003) destacam a necessidade de que o professor reveja suas práticas, através de cursos formativos voltados para a atuação docente, perante a inclusão dos discentes portadores de necessidades especiais. No mesmo contexto, estes salientam a relevância da introdução de uma metodologia educacional voltada para a inclusão escolar no meio educacional.

Nessa perspectiva, Mantoan introduz que:

[...] a inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81).

Diante desse contexto, salientamos ainda que pesquisadores como Mittler (2003), Ferreira e Ferreira (2004), Bueno (1999) e Bruno (2000) defendem o aperfeiçoamento do docente, por meio de sua formação inicial e também continuada, no que tange a inclusão escolar, como instrumento de preparação para a atuação do docente frente à diversidade.

Na mesma linha de raciocínio, os pesquisadores acima mencionados, enfatizam a necessidade do professor se especializar nesse âmbito, posto que é de grande valor que o professor atue em conjunto com a família do discente e com a escola, de forma a fixar um ensino igualitário (MITTLER, 2003; FERREIRA; FERREIRA, 2004), BUENO, 1999; BRUNO, 2000).

É nítida a importância da abordagem da inclusão escolar e em conjunto com a formação do docente. Entretanto tal situação tende a gerar receios e incertezas, uma que vez o rompimento dos padrões tradicionais, promovem questionamentos na forma em que o docente vai se posicionar perante esse contexto. De modo simultâneo, tal contexto pode ser visto pelo professor como uma oportunidade de crescimento, de aprendizado e de superação (ALVES, 2012).

Para Alvez (2012) o processo de inclusão escolar, está ligado a renovações, tanto no sistema de ensino, quanto na própria escola. Este processo é muito mais amplo do que apenas inserir o aluno na sala de aula, ele está relacionado com a fixação de uma nova ótica, por parte

da instituição de ensino, de maneira que não seja possível, pensar na marginalização de qualquer um que esteja inserido no âmbito escolar. De outra forma, o contexto que envolve a inclusão escolar, “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Nessa abordagem, Carvalho salienta que:

[...] uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida (CARVALHO, 1998, p.35).

Por conseguinte, fica claro que é grande a necessidade da reflexão e da efetivação de uma metodologia inclusiva na educação brasileira. É preciso que os docentes percebam a importância que essa temática tem para a promoção de um ensino igualitário, é preciso que as instituições de ensino renovem seus métodos e apoiem seus docentes perante essa realidade. Promover uma educação inclusiva é acreditar na igualdade e no respeito perante a individualidade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da percepção de todos os fatos, que alicerçam nossa pesquisa, é possível agora fazer as ponderações necessárias como forma de expor nosso entendimento. Ficou claro que o trajeto histórico percorrido pelos portadores de necessidades especiais, não foi uma caminhada fácil. Por anos, estes foram marginalizados, rotulados, visto até mesmo como algum tipo de punição divina, e por consequência, suas vidas não tinham quaisquer valores. Infelizmente a sociedade medieval, agia de forma hostil, menosprezando qualquer indivíduo que apresentasse alguma deficiência.

Apesar da longa jornada, a sociedade aos poucos foi percebendo a relevância de se considerar o outro. O sentimento de empatia foi crescendo, ao ponto de muitos se conscientizarem sobre a importância da inclusão, de forma igualitária, do portador de necessidades especiais nos núcleos sociais.

Essa realidade subsidiou a formação de movimentos em prol do respeito, igualdade e direitos, dos que por décadas foram segregados. Como consequência desses movimentos,

diversas entidades não governamentais foram surgindo, congressos começaram a discutir a pertinência de se fixar ações voltadas para que os direitos dos portadores de necessidades especiais forem assegurados.

Observamos então, que a sociedade aos poucos começou a mudar sua ótica perante esse contexto e cobrar de seus governantes, ações legislativas que fixariam tal clamor. Como resultados hoje têm diversas legislações que asseguram os direitos dos portadores de necessidades especiais.

No campo educacional, não foi diferente. O mesmo contexto que antes marginalizava, agora é voltado para a inclusão. Tal perspectiva é assegurada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que alicerça a promoção de um ensino igualitário a todos.

Tais conquistas trouxeram grandes repercussões para a forma que os processos sociais eram elaborados. O surgimento da Educação Especial foi uma dessas consequências, visto que antes não existia um preparo ou uma percepção de como lecionar para os que portassem algum tipo de necessidade especial.

Sabemos que existem muitas indagações sobre essa temática, diante da variedade de informações existentes, e que ao mesmo tempo muitos profissionais encontram-se estagnados e despreparados para atuarem de forma inclusiva e igualitária. Entretanto, o que esperamos de fato é que nossa abordagem sirva como um pequeno passo, para que mais discussões como esta sejam elaboradas, fomentando assim o desejo da atualização do docente perante as práticas pedagógicas de inclusão no âmbito escolar.

O caminho é longo e as dificuldades sempre aparecerão, mas se cada um fizer sua parte, aos poucos conseguiremos conquistar o desejo que todos os educadores, que é o de ofertar aos seus discentes uma educação digna, que valoriza e respeita a particularidade de cada um.

REFERÊNCIAS

ALLEBRANDT-PADILHA, S. M. **Pressupostos epistemológicos na educação do deficiente mental ao longo dos tempos**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2004, Santa Maria, RS. **Anais...**. Santa Maria, RS: UFSM, 2004. p. 1 - 8. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/1senafe/bibliocon/pressupostos.rtf>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

ALMEIDA, D. B. **Da educação especial à educação inclusiva?** A proposta de “inclusão escolar”. Anped, 2007.

ALVES, I. K. **A Formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. 2012. 70 f. TCC (Especialização) - Curso de Curso de Especialização Educação Especial: Processos Inclusivos, Faculdade de Educação / PPGEDU, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69898/000874685.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2017.

ARSÊNIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma revisão da literatura especializada**. São Carlos: Suprema Gráfica, 2007.

BITTAR, M.; FERREIRA FR., A. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar, p.108, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional Promulgado em 5 de Outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994**. 35. ed. – Brasília. Câmara dos Deputados: Edições Câmara, Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9>. Acesso em: 10 de abril de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1989. Estatuto da Criança e do Adolescente**. 13. ed. n. 175, p. 1-117. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto_crianca_adolescente_13ed.pdf?sequence=27>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed, 2015. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.853/89. DECRETO nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

BRUNO, M. M. G. **Escola inclusiva: problemas e perspectivas**. In: Anais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, v. 3 n.º. 5, 1999.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 de abril de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>.

CARVALHO, E. N. S. **Adaptações curriculares: uma necessidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.51-57.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHINALIA, F.; ROSA, J. C. L. **Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva**. Jaboticabal: AJEC, 2008.

COMIN, B. C. **A inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular: desafios e perspectivas para educadores**. 2010. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2007/a-inclusao-das-criancas-com-necessidades-educacionais-especiais-no-sistema-de-ensino-regular-desafios-e-perspectivas-para-educadores>>. Acesso em: 07 de abril de 2017.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. V.1 Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOSSI, G. C. G. **Necessidades educativas especiais e a inclusão escolar**. 2010. 49 f. Monografia (Especialização) - Curso de Prática Interdisciplinar, Faculdade Capivari, Capivari de Baixo (SC), 2010. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Giovana-de-Cassia-Goncalves-Fossi.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. 50 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí – RS, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 de abril de 2017.

GERALDI, G. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. **Polêmicas de Nosso Tempo**. São Paulo: Cortez, 1992, v. 20, 3 ed., p.7-53.

GLAT, R. **Portadores de Deficiências e Distúrbios de Aprendizagem**. In: Rangé (org). *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva*. Campinas: Editorial Psy, 1998. p.193-206.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. *Salto para o Futuro: educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.67-72.

GOMES, I. C. S. **A inclusão de pessoas com deficiência mental nas classes regulares**. 2012. 66 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-ISABEL-CRISTINA-DOS-SANTOS-GOMES.pdf>>. Acesso em: 10 de abril 2017.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KUPFER, M. C. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.5, n. 9, USP – Instituto de psicologia, 2º semestre 2000.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004, p. 79-94.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINO, L. M. **Sem distinção, Educação**. São Paulo: Moderna, 1999.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006, p. 17- 26.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p.387-405, [on-line], 2006. Set./dez. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

_____. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P. Educação e Psicologia Integração e inclusão: o que revelam. **Inclusão Educacional Pesquisa Interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PAULA, J. **Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social.** São Paulo: Editora J.P., 2004.

RAIÇA, D.; Oliveira, M. T. B. **A educação especial do deficiente mental.** São Paulo: Epu, 1990.

RAMOS, G. P. **Desqualificação docente no limiar da deteriorização do ensino público brasileiro: repensando a lógica de buscar super-heróis e bandidos na escola.** Comunicações, Piracicaba, n.º 1, 2005, p. 17 - 30.

SANTANA, K. M.; LIMA, C. D. O.; SILVA, R. F. **Inclusão educacional e a prática de ensino no âmbito do AEE.** In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande - PB. **Anais...** Campina Grande - PB: Realize, 2016. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA4_ID3325_23102016185626.pdf>. Acesso em: 10 de abril 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENA, E. C. **O surdo e o trabalho: perspectivas de desenvolvimento profissional.** 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16951/1/Elaine_Cristina_Sena.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

SOARES, E. M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** 2010. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Formação de Professores – FFP, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, São Gonçalo, 2010. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão, um guia para educadores.** São Paulo: Artved, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

CAPÍTULO 9

NOVOS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Raphael de Andrade Ribeiro, Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense
Karina Hernandes Neves, Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora

Lucas Capita Quarto, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa buscou, em sua totalidade, contextualizar a importância de alguns paradigmas voltados à melhoria do ensino superior, através da formação de seus professores. Vivemos em uma sociedade globalizada, onde as práticas direcionadas ao ensino e aprendizado são aprimoradas a cada dia. Apesar dessa realidade, infelizmente sabe-se que alguns docentes ignoram essa realidade, fundamentando sua prática em saberes tradicionais, que tendem a contribuir para a limitação do conhecimento que será aprimorado pelo discente. Vale destacar ainda, que além do tradicionalismo metodológico praticado por alguns professores, existe a realidade de que muitos profissionais, que atuam como docentes, não possuem qualquer prática ligada ao saber pedagógico, atuando assim a maneira como o discente administra seu aprendizado. Diante desse contexto, nosso trabalho bibliográfico enfatizará a importância do professor universitário fundamentar seu perfil docente em paradigmas contemporâneos voltados para seu crescimento profissional, contribuindo assim para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizado fixado através da educação superior.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigmas inovadores; práticas docentes; melhorias; ensino superior.

ABSTRACT

This research work sought, in its entirety, to contextualize the importance of some paradigms aimed at improving higher education, through the training of its teachers. We live in a globalized society, where practices aimed at teaching and learning are improved every day. Despite this reality, it is unfortunately known that some professors ignore this reality, basing their practice on traditional knowledge, which tends to contribute to the limitation of knowledge that will be improved by the student. It is also worth noting that, in addition to the methodological traditionalism practiced by some teachers, there is the reality that many professionals, who work as teachers, do not have any practical connection to the pedagogical saber, thus attenuating the way in which students manage their learning. In this context, our bibliographical work will emphasize the importance of university professors to fundamental their teaching profile in contemporary paradigms aimed at their professional growth, thus contributing to the improvement of teaching and adjustment through higher education.

KEYWORDS: Innovative paradigms; teaching practices; improvements; University education;

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos cobra dos organismos educacionais, que promovem o ensino superior, a eficiência e o aperfeiçoamento do aprendizado que se efetiva nesse ambiente, uma vez que os problemas fixados nos diversos núcleos sociais tendem a ser debatidos no meio universitário.

Diante da evolução da tecnologia, nota-se que as universidades são cobradas a fixar um ensino voltado não só para a capacitação dos discentes, mas também para a promoção de uma educação que desenvolva suas habilidades e competências direcionadas à sua criticidade.

Ao falarmos em ensino superior, uma temática que traz grandes preocupações para os estudiosos do meio educacional, é o perfil que será adotado pelo profissional durante sua docência. Diversos empecilhos, como o tradicionalismo, por exemplo, tendem a acomodar e aquietar o sentimento evolutivo que faz com que o professor melhore sua aula em seu cotidiano.

No ensino superior, percebe-se que existe uma grande distância entre o que é debatido nas salas de aula e o que realmente acontece na parte externa do mundo. Em muitos casos, os docentes por não desenvolverem o viés pedagógico necessário para mostrar ao aluno que seu conhecimento precisa ser aprimorado de forma concomitante com a sociedade, corroboram para a formação de um saber, por parte do aluno, focado em si mesmo, promovendo a tradicional dissociação entre o que se ensina no ensino superior e o que de fato acontece na prática.

Considerando ainda a renovação pela qual o ensino superior tem passado, observa-se a emersão de práticas pedagógicas e tecnológicas educacionais, entre outras, voltadas para a melhoria do ensino e aprendizado dos alunos.

Partindo dessa realidade, nosso trabalho se justifica pela necessidade de debater a importância das perspectivas inovadoras dentro da educação superior, e com isso promover uma reflexão sobre os novos paradigmas na formação do professor universitário.

Tendo como base esse contexto, nossa pesquisa bibliográfica foi elaborada visando argumentar os principais paradigmas que tendem a melhorar do ensino nas universidades. No mesmo contexto, nosso diálogo se inicia por meio do capítulo dois, onde percebermos a importância e a necessidade do desenvolvimento do conhecimento pedagógico por meio dos profissionais que atuam nas salas de aula.

O capítulo três debaterá sobre a necessidade das práticas interdisciplinares no ensino superior, mostrando ainda como estas são importantes para a promoção de um ensino com qualidade.

No quarto capítulo, argumentaremos sobre o uso da tecnologia como forma de melhoria do ensino dos alunos e por último, findaremos nosso trabalho através da conclusão, onde faremos uma reflexão de todo o entendimento construído através de todo o debate fixado.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Sendo a formação pedagógica do professor universitário uma vertente de grande importância para o sucesso educacional no ensino superior, é de grande pertinência que a discussão dessa temática seja fixada em nossa pesquisa bibliográfica. Diante disso, esse capítulo se efetiva com o intuito de trazer à baila o posicionamento de pesquisadores sobre esse contexto.

Arroio (2009) inicia nossa argumentação explicando que ao abordarmos as perspectivas que envolvem a atuação do professor no ensino superior, devemos ter ciência de que a qualificação para exercer tal função, a cada dia, se faz mais necessária, uma vez que é preciso muito mais que formação para atuar nas salas de aula, é preciso ter um conhecimento pedagógico amplo e domínio profundo da didática.

Masetto (2003) alega que para que o aprimoramento da educação superior se fixe da maneira correta e com mais qualidade, é preciso que haja um maior empenho de seus docentes no desenvolvimento de suas habilidades e competência pedagógicas, sempre considerando a situação de cada universidade na contemporaneidade.

Uma realidade que não pode deixar de ser discutida em nossa pesquisa é a de que as universidades, em sua totalidade, são formadas por um número considerável de mestres e doutores. Nessa situação, sabe-se que o profissional ao concluir seu estudo de pós-graduação, torna-se habitado para o exercício da docência no ensino superior. Entretanto, existe uma cultura acadêmica, por parte dos mestres e doutores, que insistem em marginalizar o conhecimento pedagógico e enaltecer o saber científico, como se apenas o segundo fosse fundamental para o sucesso escolar dos acadêmicos (ALMEIDA; PIMENTA, 2009).

Nessa conjuntura, inferimos que existe uma percepção de que a formação do docente que atua no ensino superior deve estar ligada somente à efetivação de atividades ligadas às pesquisas científicas. Para tal, seria satisfatório ser um “bom pesquisador para estar apto para o ensino universitário” (KOURGANOFF, 1990, p.187).

Complementando o entendimento acima, Vidal (2002 apud MELO, 2012, p.100) destaca que:

[...] é sabido que muitos professores universitários tiveram pouca ou nenhuma preparação didático-pedagógica. Nem parece ser um item tão importante assim, pois, ao se contratarem professores para o ensino superior, exigem-se títulos, certificados de experiência, mas nenhuma comprovação de bom desempenho didático em sala de aula.

Tendo como base o diálogo acima, Masetto (2003), Cunha (2005), Almeida e Pimenta (2009), Pimenta e Anastasiou (2010) alegam que ser um bom pesquisador não é requisito suficiente para atuar como docente, uma vez que essa realidade não proporciona ao profissional qualquer tipo de formação ligada à esfera pedagógica.

Colaborando com nosso trabalho de pesquisa, Kourganoff (1990, p.182), salienta que a pesquisa científica “não constitui, certamente, a condição de participação eficaz no ensino superior, na forma generalizada que os defensores da doutrina tradicional lhe atribuem”. Em outras palavras, nota-se claramente que não se pode pensar na formação do professor para o ensino superior, tendo como base, de forma exclusiva, as ocupações destinadas à pesquisa científica.

Na mesma perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2010, p.190) acrescentam “que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desenvolvimento pedagógico”.

Outra razão, para a segregação do conhecimento pedagógico na educação superior, é a realidade de que alguns profissionais que atuam nas salas de aulas das universidades, simplesmente marginalizam qualquer tipo de prática voltada ao desenvolvimento das capacidades de reflexão, sistematização, problematização e investigação, no que se refere às perspectivas pedagógicas. Diante disso, infelizmente, percebe-se que o ensino superior vem sofrendo grandes perdas, perante a quietação das práticas docentes pedagógicas (CUNHA, 2012).

Nessa perspectiva, o mesmo autor esclarece que:

Historicamente o campo da pedagogia não teve identificações com a educação superior. É dela, também, uma parcela de responsabilidade pelo silêncio produzido sobre esse campo, o qual pouco reivindicou. As emergências decorrentes do

questionamento do papel social da educação superior, as mudanças culturais que afetam a distribuição e produção do conhecimento, os dilemas éticos que se colocam como fundamentais são, entre outros, importantes impulsos para uma virada de posição. A universidade, espaço fundamental da crítica social, tem tido dificuldade em olhar criticamente para si. É possível dizer que há certa soberba cultural que dificulta à autocrítica e, como tal, emperra as mudanças nas tradições acadêmicas (CUNHA, 2012, p 12).

Pimenta e Anastasiou salientam que a realidade vivenciada na sala de aula pelo docente, se fundamenta nas necessidades emanadas pela sociedade globalizada e tecnológica, sobrecarregando-os e em muitas situações, impossibilitando-os de aprimorar suas práticas pedagógicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Diante desse enquadramento, Almeida e Pimenta (2009, p. 22) enfatizam que:

As novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo. [...] Trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino- aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. [...] Trata-se, portanto da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária.

Fica claro então, o posicionamento de Almeida e Pimenta (2009) ao alegarem que para educação superior atender as necessidades éticas, políticas, sociais, econômicas, entre outras, emanadas pela sociedade, é preciso que o ensino desenvolvido nos organismos educacionais, foque na formação científica dos discentes, aperfeiçoando-os através de atividades desenvolvidas em cada área específica. Contudo tudo, não é aceitável a marginalização das práticas pedagógicas, na formação de seus docentes e discentes, por partes desses organismos.

O artigo 66 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional, menciona que:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Apesar de a legislação destacar qual a titulação, prioritária, para o exercício da docência na educação universitária, percebe-se claramente que a mesma não vê sua efetivação como um processo formativo, mas sim como um pré-requisito para a fixação dessa prática nas universidades, sendo realizada de forma prioritária (não exclusiva), por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Percebemos que a possibilidade da atuação do professor no ensino superior, não deve estar vinculada, de forma soberana, ao conhecimento específico na área em que atuará. Em

outras palavras, é perceptível a necessidade da fixação de um processo formativo, que vai além dos conhecimentos científicos, voltado para o desenvolvimento da prática pedagógica do docente, uma vez que a efetivação da docência se liga diretamente ao saber pedagógico.

Ratificando nosso entendimento, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 16) explicam que:

A atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modo de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos.

Para Cunha, o processo que envolve a formação do docente para o ensino superior, deve promover o crescimento de seu conhecimento científico e também, a formação de uma práxis que o leve a refletir sobre questões ligadas ao dia a dia da sociedade (CUNHA, 2005).

Na mesma visão, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 0-81) lecionam que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”.

Percebemos a visão das pesquisadoras, ao explicarem que é preciso que o profissional que atuará no ensino superior, não pode se limitar somente à informação obtida através das pesquisas, ou seja, é preciso que o profissional desenvolva seu conhecimento através de uma análise crítica e pedagógica dos conteúdos científicos trabalhados nas salas das universidades.

Assim sendo, observamos claramente a necessidade da implantação e do desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes no cenário do ensino superior. É de grande importância, para o sucesso educacional objetivado pela instituição de ensino, que o profissional que atua em suas salas de aula, alicerce seu conhecimento técnico e científico aos diversos processos desenvolvidos no campo pedagógico. Atentar para essa importância, faz com que o professor assuma de fato sua função e seu compromisso perante o aperfeiçoamento do conhecimento dos discentes.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA DOCÊNCIA SUPERIOR

Ao se debater o viés que envolve a interdisciplinaridade no ensino superior, é preciso atentar antes de tudo, que esta se se liga diretamente às práticas pedagógicas, colaborando assim para a formação de um docente com uma postura voltada para o ensino e aprendizado de seus alunos, e não apenas uma figura que transmite conhecimentos técnicos fundamentais em um currículo pronto (ROMERO, 2010).

Infelizmente, como já debatido anteriormente, vemos em algumas instituições a ausência da práxis pedagógica em muitos profissionais que atuam no ensino superior. Diante disso, esse capítulo se manifesta como uma tentativa de nortear o professor que atua no ensino superior a praticar em suas aulas a interdisciplinaridade, posto que no decorrer de nossa argumentação perceberemos como este paradigma se fixa como um fato de grande relevância para o sucesso escolar promovido nesse âmbito.

Fazenda (2003) expõe sua ótica pedagógica, afirmando que a interdisciplinaridade é de grande importância para a construção de um ensino de qualidade na sociedade contemporânea, enfatizando ainda que sua execução é auxiliada por ações inerentes ao saber pedagógico.

A interdisciplinaridade surgiu nos anos 70 como resposta às necessidades de uma abordagem mais integradora da realidade. Ainda que muitas vezes esteja associada a modismo ou à realização de projetos apenas aparentemente ou pseudo-interdisciplinares na área da educação, ela nasce da hipótese de que, por seu intermédio, é possível superar os problemas decorrentes da excessiva especialização, contribuindo para vincular o conhecimento à prática (DENCKER, 2002, p. 19).

Apesar de não existir uma única definição do que vem a ser a interdisciplinaridade, utilizaremos em nosso estudo o posicionamento de alguns pesquisadores como princípio para reflexão e entendimento dessa prática e conseqüentemente, a percepção de sua importância como prática docente.

Dessa maneira, na visão de Lück:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a segurar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1995, p.64).

Complementando a percepção de Luck, Ana Gracinda Queluz (2003) salienta que a interdisciplinaridade corrobora para o rompimento da relação tradicionalista entre professor e aluno, favorecendo assim o surgimento de um novo vínculo, embasado no auxílio e na descoberta de novos saberes onde ambos atuarão como protagonistas.

Para Barbosa (1979 apud DENCKER, 2002, p.73), “a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese”.

Percebe-se então, que a interdisciplinaridade fundamenta-se como proposta de renovação da conduta do docente e do discente, onde ambos aprendem em conjunto e se capacitam para enfrentar os problemas emanados pela sociedade.

Frigotto (1995) ao perceber a fundamentação da interdisciplinaridade, enfatiza que esta pode se tornar um desafio, diante da limitação ligada ao campo do desenvolvimento humano, que muitos docentes que atuam no ensino superior têm.

Romero enfatiza a realidade de que algumas instituições, que ofertam o ensino superior, tem seu quadro docente formado por alguns profissionais despreparados, no que se refere à promoção de práticas voltadas ao ensino e aprendizado. O mesmo autor salienta que em situações específicas, o profissional ministra a disciplina sem qualquer tipo de preparo direcionado às práticas pedagógicas, justificando assim a limitação ligada ao campo do desenvolvimento humano abordado por Frigotto (ROMERO, 2010).

Com base nisso, entendemos que a interdisciplinaridade se faz essencial para o sucesso escolar no ensino superior, uma vez que ela oferta ao discente um suporte para o aprimoramento e construção de seu conhecimento. Entretanto, vale destacar que para a fixação deste da maneira almejada, é preciso por parte do professor universitário, a manifestação de ações ligadas ao âmbito pedagógico.

Corroborando com nossa pesquisa, Romero (2010, p. 20) ratifica o diálogo acima ao afirmar que:

Essa nova postura requer uma compreensão mais ampla do processo pedagógico, principalmente aqueles que envolvem uma diversidade muito grande de concepções teóricas tão diferenciadas, exigindo um projeto coletivo capaz de estabelecer um diálogo que seja marcado pela colaboração e a integração entre as disciplinas, sem que se estabeleça essa ou aquela disciplina como eixo norteador.

Fica claro que uma das problemáticas que envolvem interdisciplinaridade no ensino superior, se manifesta principalmente pela maneira como os docentes colocam em prática a teoria proposta. A forma de se produzir um novo saber, não pode desconsiderar a realidade social efetivada na sociedade. Por isso, o docente universitário deve estar atento a essa especificidade e se esforçar ao máximo, junto com os demais, para elaborar um plano integrado, onde os todos farão sua parte visando o resultado em grupo e não sua individualidade. De outra forma,

Assumir uma postura interdisciplinar requer uma prática docente que vá além das disciplinas trabalhadas na sala de aula, isso quer dizer que, os professores precisam ter uma clareza muito grande da especificidade da sua disciplina, mas ter a capacidade de explorar ações interdependentes, criar conexões mutuas entre as diversas disciplinas (ROMERO, 2010, p. 45).

Corroborando com essa percepção, Frigotto (1995, p. 49) afirma que “o modo de pensar fragmentário, linear, produz conhecimentos que, transformados em ação, trazem inúmeros problemas concretos ao conjunto da humanidade”.

Fazenda (1979) complementa o debate acima, salientando que a prática pedagógica que promove a interdisciplinaridade se fixa por meio de ações colaborativas, cooperativas, envolvendo integração e complementação de saberes de diversas áreas.

Assim sendo, percebemos que assumir um perfil interdisciplinar nas salas de aula, é uma necessidade que também deve ser priorizada pelos docentes universitários. Apesar das dificuldades ligadas à sua fixação, o professor tem o dever de ofertar ao discente, melhorias que aprimorem a forma como seu conhecimento é desenvolvido. Olhar com atenção para esse paradigma, tende a colaborar para seu crescimento pessoal e profissional, influenciando diretamente na forma como o processo de ensino e aprendizado é fixado.

O NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL VIRTUAL

A globalização crescente em nossa sociedade tem sido responsável por mudanças que corroboraram para o surgimento de práticas voltadas ao aprimoramento dos processos efetivados em nossa sociedade.

Morim (2000) salienta que nosso meio social intitulado como Sociedade do Conhecimento, posto que o homem tem se empenhado na criação de novas técnicas e métodos direcionados à melhoria de sua vida.

No mesmo contexto, percebemos que a cada dia novos recursos digitais são inseridos na vida escolar dos indivíduos, promovendo assim uma renovação das práticas docentes direcionadas ao aprendizado dos alunos.

O acesso à educação de qualidade nos países em desenvolvimento ainda deixa a desejar e o nível de conscientização e interesse pelas questões públicas ainda precisam melhorar. No entanto, Lévy vislumbra no horizonte da “sociedade em rede” o potencial para uma mudança importante que repercutirá por todo mundo e pergunta se não seria o início desta tão proclamada “conexão global”, o pano de fundo para a emergência de uma “inteligência coletiva”? Num sentido ainda mais abstrato, Lévy diz que poderíamos estar assistindo, já em nossa época, a ascensão da Humanidade a um patamar evolucionário mais nobre (LÉVY, 1995, p.119).

Tendo como base argumentativa o ponto de vista de Lévy sobre a educação fundamentada em ferramentas digitais, entendemos que existe a necessidade de uma reflexão das práticas pedagógicas utilizadas na construção do conhecimento. É preciso que os docentes aproveitem esse período de transição e reflitam sobre a necessidade de renovação de algumas

de suas práticas, principalmente aquelas que são fundamentadas em métodos tradicionalistas (MIRANDA, 2007).

Corroborando com nosso debate, Kenski (2009, p.103) destaca:

Um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas.

Esse agrupamento de práticas inovadoras, ligadas aos processos tecnológicos dentro da educação, contribui para o surgimento do perfil docente que colabora para a efetivação de um saber globalizado, onde as novas propostas de ensino se manifestam, favorecendo a expansão do conhecimento humano (GUBERT; MACHADO, 2009).

Os mesmos pesquisadores salientam que essa mudança de perfil não é fácil, pois os conteúdos e a forma que eles são debatidos em sala de aula, já fazem parte do cotidiano do docente. Qualquer alteração nessa rotina tende a colaborar para o surgimento de um sentimento de insegurança, principalmente quando se leva em conta a realidade de que em algumas situações, que envolvem o uso de tecnologias, o discente pode saber um pouco mais que o professor (GUBERT; MACHADO, 2009).

O paradigma da tecnologia utilizada a favor do ensino deve ser fixado de uma forma que os docentes percebam que essa inovação colaborará para o seu crescimento profissional, favorecendo a expansão de seu conhecimento. Em outras palavras, segundo Behrens (2000, p. 72), “a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora”.

Reconhecer esse momento que vivemos como uma oportunidade de aprendizado trará para o meio educacional uma nova forma de promoção do conhecimento. Assim sendo, percebemos que as mudanças fundamentadas pela renovação dos métodos de ensino, através do uso de tecnologias, devem ser vistos como uma ferramenta de construção dos novos horizontes ligados à educação e não como uma barreira para a prática docente. Entender essa realidade tende a colaborar para a formação de novos métodos no ensino superior, favorecendo assim a efetivação dos objetivos priorizados pelas universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda informação exposta e refletida, sob a ótica de pesquisadores de grande importância para o meio educacional, fixaremos aqui nossa percepção da proposta que efetivou este trabalho de pesquisa.

Ao debatermos sobre os novos paradigmas na formação do professor universitário, ficou claro que este encontra-se situado em uma realidade que, apesar da contemporaneidade, ainda encontra-se em um processo de transição.

Nossa pesquisa enfatizou vertentes que puderam ser percebidas, de uma maneira mais ampla, como fundamentais para que o ensino e aprendizado na educação superior sejam fixados com mais qualidade. No mesmo enquadramento, nosso estudo direcionou sua formação para três perspectivas que precisam ser vistas, por estes profissionais, com mais seriedade e urgência.

A formação pedagógica, a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias na educação são de grande importância para que os docentes desenvolvam métodos qualitativos, voltados ao aprendizado de seus discentes, provendo assim um ensino mais eficiente e reduzindo ainda divergências que existem em algumas realidades educacionais.

Apesar de nosso estudo ter abordado três paradigmas, é pertinente destacar que outras vertentes poderiam ser acrescentadas em nossa argumentação. Todavia, nosso objetivo foi alcançado diante do entendimento que é preciso que o profissional assuma a postura de um professor contemporâneo, que fundamenta suas práticas no conhecimento pedagógico e tecnológico.

Ao abordarmos o uso de tecnologias na educação, ficou claro que é preciso que alguns professores abandonem seu tradicionalismo e foquem na globalização dos métodos de ensino-aprendizagem.

A partir do momento que os docentes atentarem que as novas perspectivas dentro do ensino superior vieram para melhorar o ensino, e por resultado as atividades que serão desenvolvidas na sociedade, uma educação com mais qualidade, dentro do ensino superior, será estabelecida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. ; PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo**. In: PIMENTA, Selma Garrido & ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). Pedagogia Universitária. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 13-38.

ARROIO, A. **Formação Docente para o Ensino Superior em Química**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 8-13 nov. 2009, Florianópolis. p. 1-12.

BEHRENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 de março de 2017.

CUNHA, M. I. **A indissociabilidade entre ensino e pesquisa como pressuposto da qualidade da educação superior: repercussões no campo da didática universitária**. In: TOMMASIELLO [et al.] (orgs.). Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições [recurso eletrônico]. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

DENCKER, A. F. M. Pesquisa e interdisciplinaridade no ensino superior: uma experiência no curso de turismo. São Paulo: Aleph, 2002.

FAZENDA, I. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003. 85 p.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUBERT, R. L.; MACHADO, M. F. R. C. **A prática docente e o novo paradigma educacional virtual**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, nº. 9, Paraná: PUCPR, 2009, p. 1-15. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3418_1822.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. 141p.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos - metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

MELO, G. C. V. O uso das TIC no trabalho de professores universitários de língua inglesa. **Rev. bras. linguist. apl.**, [online], Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 93-118, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a06v12n1.pdf>>. Acesso em 19 de março de 2017.

MIRANDA, G. L. **Limites e possibilidades das TIC na educação**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 03, pp. 41-50, 2007. Disponível em: <<http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya (trad.). São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. **Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres**. Terra Livre: as transformações no mundo da educação, São Paulo, n. 14, 100-124, jan-jul 1999.

QUELUZ, A. G. **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROMERO, V. **A interdisciplinaridade enquanto possibilidade do ensino superior: até que ponto a interdisciplinaridade é possível e viável no ensino superior**. 2010. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/a-interdisciplinaridade-enquanto-possibilidade-do-ensino-superior-ate-que-ponto-a-interdisciplinaridade-e-possivel-e-viavel-no-ensino-superior/46935/>>. Acesso em: 17 de março de 2017.

CAPÍTULO 10

O DOCENTE, A INCLUSÃO, OS DESAFIOS E AS CONQUISTAS NA SOCIEDADE EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

Raphael de Andrade Ribeiro, Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense

Karina Hernandes Neves, Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora

Emiliana Torteloti Freitas, Mestra em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

No território nacional a inclusão é uma temática causadora de grandes debates no âmbito escolar. Apesar de existirem dispositivos legais que asseguram sua efetivação, nota-se que algumas Unidades Escolares não são capazes de ofertar um ensino igualitário ao deficiente. Dessa maneira, o presente artigo objetiva debater e refletir sobre perspectivas que podem fazer com que a sociedade e o âmbito escolar reflitam suas atuações enquanto profissionais da educação e adequem suas práticas didático-pedagógicas para que um ensino igualitário seja de fato concretizado. Para esta pesquisa, foi eleita a pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras idôneas que abordam a temática em questão. Apesar de a sociedade caminhar em passos lentos, primordialmente após os deficientes serem segregados, rotulados e até mesmo punidos – sem qualquer motivo – hoje a sociedade passa por provações, mas no sentido de ter empatia para com os deficientes. Sabe-se que diversas provações e desafios precisam ser superados, mesmo que paulatinamente. Por conseguinte, apesar das dificuldades, seus desafios devem e estão sendo superados no que tange o ensino e aprendizado para os deficientes. A batalha é árdua, mas com toda certeza o Brasil chegará ao que a sociedade almeja – isso em todos os aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar. Desafios Contemporâneos. Práticas Docentes. Formação Continuada.

ABSTRACT

In no national territory, inclusion is a theme that causes great debates in the school environment. Although there are legal provisions that ensure its effectiveness, it is noted that some School Units are not able to offer equal education to the disabled. Thus, this article aims to debate and reflect on perspectives that can make society and the school environment reflect their performance as education professionals and adequate their didactic-pedagogical practices so that egalitarian teaching is actually achieved. For this research, bibliographical research was chosen, based on reputable works that address the subject in question. Although society walks slowly, primarily after the disabled are segregated, labeled and even punished - without any reason - today society goes through trials, but in the sense of empathizing with the disabled. It is known that several trials and challenges need to be overcome, even if gradually. Therefore, despite the difficulties, its challenges must and are being overcome with

regard to teaching and learning for the disabled. The battle is arduous, but it is certain that Brazil will achieve what society wants - in all aspects.

KEYWORDS: School Inclusion. Contemporary Challenges. Teaching Practices. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos, após a sociedade ter evoluído “mesmo aparentemente pouco” é visto que mudanças eficientes e eficazes começaram a ser consolidadas em ser consolidadas. Uma delas refere-se aos deficientes, afinal como cidadãos estes têm direitos e deveres como os demais. Todavia, nota-se que alguns são privados de seus direitos. Um deles é a educação igualitária.

Apesar de estas e outras problemáticas, é nítido que o respeito e valorização do deficiente, se concretizam como um cenário que com o passar dos anos vem ganhando força, porém de maneira tão lenta que chega a ser desesperador.

Contudo, ainda existe a necessidade da inserção e do aprimoramento de práticas didático-pedagógicas no cenário educacional para a promoção da igualdade. Torna-se primordial que a instituição de ensino tenha essa percepção e lute e com conjunto com seu todo seu corpo pedagógico e administrativo para que essa idealização, garantida pela legislação não fique somente documentada.

Desenvolvendo a mesma ideia e acrescentando, Carvalho (1999) deixa claro que é necessário que os docentes vejam a realidade que de que a inclusão escolar somente acontecerá, de forma igualitária, quando todos os envolvidos nas atividades direcionadas à concretização do ensino e aprendizado, tiverem uma maior preparação e ainda um currículo que lhes de um maior suporte.

A presente pesquisa acadêmica tem como objetivo trazer à baila a importância da inclusão nas Instituições de Ensino e promover a reflexão de que os docentes como profissionais da educação vivem seus desafios no que está relacionado à inclusão escolar, mas por falta de preparo, de cursos de extensão, formação continuada, pois atualmente o que mais se tem são obras e cursos (on-line e presenciais) que permitem tais profissionais se capacitem, promovendo assim a inclusão que existe somente nos documentos e a oferta de um processo de ensino e aprendizado igualitário.

Dessa maneira o respectivo estudo encontra sua relevância na abordagem acima, tanto para a sociedade quanto para o âmbito educacional. Afinal, ambos são reflexos de seus atravessamentos. Atentar para essa importância, faz com que o professor assuma de fato sua função e seu compromisso perante o aperfeiçoamento do conhecimento dos discentes.

DESENVOLVIMENTO

Nas palavras de Goffredo (1999) é visto uma problemática que por mais que se combata ainda existe resistência. É preciso que os docentes se dediquem a cursos de formação continuada, pois estes enquanto professores jamais podem parar no tempo. Com base em tais palavras torna-se pertinente desenvolver tal ideia, reforçando-a mediante a seguinte citação:

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p. 17).

As pesquisas de Mantoan (2015) demonstram que os deficientes percorreram um extenso caminho até serem entendidos pela sociedade e que suas peculiaridades não lhes causavam nenhum tipo de malefício e estes precisavam receber tratamentos.

Outro estudo foi realizado por Arsênio (2007), no qual é enfatizado que diante do cenário que se formavam na década de 1990, duas conferências abordaram seriamente o tema da segregação social/educacional cotidianamente enfrentada pelos deficientes. Tais como: a Conferência Mundial da Educação na Tailândia na década de 90 e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca), em 1994. Reforçando o cenário descrito por Arsênio (2007), Mendes (2006, p. 395) acrescenta:

[...] as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação.

Nesse patamar é notório que as pessoas com deficiências não tinham os mesmos direitos que os demais, o que é totalmente contrário ao que diz a Constituição Federal de 1988. No entanto, não se deve culpar alguém, mas sim compreender a problemática e refletir para ponderações possam ser feitas para resolver tal situação.

Nas palavras de Galan *et al.* (2017) é visto uma lacuna imensa entre a educação e o processo de ensino e aprendizagem dos deficientes. Ainda que existam dispositivos legais que

garantam a igual dos deficientes no cenário educacional, percebe-se que diversas Instituições de Ensino não têm o devido preparo para que o ensino igualitário tão almejado seja construído.

Por essa razão que Goffredo (1999) e Carvalho (1999) afirmam sobre a necessidade dos professores saírem da zona de conforto e se atualizem para as diversas situações que podem existir em uma sala de aula, transformando as Unidades de Ensino em escolas verdadeiramente inclusivas e com isso, dar o primeiro passo para melhorar a sociedade. Não existem palavras que definam o bem que uma escola inclusiva trará para seu âmbito social.

A inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81).

Não só confirmando o que foi enfatizado por Goffredo (1999) e Carvalho (1999), Arroio (2009) ratifica a necessidade da atuação do docente perante a oferta de cursos de aperfeiçoamento que lhe permitam aprender e reavaliar seus métodos de ensino e principalmente adaptar sua metodologia de ensino e aprendizado para a inclusão e nunca para a segregação.

[...] uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecida. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida. (CARVALHO, 1998, p.35).

Apesar de como documento ser visto por uma perspectiva e quando colocado em prática a mesma perspectiva muda, é visto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mediante os artigos 58, 59 e 60 tal ofertamento de um ensino e aprendizado igualitário. À vista disso, citam-se os seguintes artigos como instrumentos de explicação dos objetivos que arduamente estão sendo defendidos nesse trabalho acadêmico.

Dessa forma, é pertinente citar artigos mencionados na íntegra, onde se localizam os primeiros artigos da LDB e posteriormente suas substituições, ressaltando que conforme a sociedade evolui, têm-se novos conceitos que são aprimorando visando sempre ofertar melhorias no âmbito da inclusão educacional.

Nesse patamar, objetivando preservar toda a redação da Lei de Diretrizes e Bases, justamente para o entendimento do leitor do que foi alterado e aprimorado, optou-se por manter a redação da fonte original, sem quaisquer alterações. Assim sendo, cita-se:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria

rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Regulamento)

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, grifo do autor).

Em contrapartida Mantoan (2015) afirma que um número significativo de professores, como já foi abordado anteriormente demonstram dificuldades em face do aluno deficiente. Contudo, nos dizeres de Mitter (2003) é preciso evidenciar que o docente sendo o detentor do conhecimento necessário, este pode e deve refletir e posteriormente tomar um posicionamento em face dos desafios contemporâneos no que tange a educação inclusiva. “O que lhe falta, é a confiança em sua própria habilidade” (MITTER, 2003, p. 181).

Em uma visão ampla, Sasaki (1997, p. 123) traz mais detalhes sobre a inclusão perante os “olhos da sociedade”, afirmando que esta é assimilada como.

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Outrossim, na esfera educacional,

[...] a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Diante de todos os argumentos, é possível inferir a importância da abordagem da inclusão escolar e em conjunto com a formação do docente. Entretanto tal situação tende a gerar receios e incertezas, uma que vez o rompimento dos padrões tradicionais, promovem questionamentos na forma em que o docente vai se posicionar perante esse contexto. De modo simultâneo, tal contexto pode ser visto pelo professor como uma oportunidade de crescimento, de aprendizado e de superação (CORRÊA, 2005).

Por conseguinte, fica claro que é grande a necessidade da reflexão e da efetivação de uma metodologia inclusiva na educação brasileira. É preciso que os docentes percebam a importância que essa temática tem para a promoção de um ensino igualitário, é preciso que as instituições de ensino renovem seus métodos e apoiem seus docentes perante essa realidade.

Promover uma educação inclusiva é acreditar na igualdade e no respeito perante a individualidade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro que o trajeto histórico percorrido pelos portadores de necessidades especiais, não foi uma caminhada fácil. Por anos, estes foram marginalizados, rotulados, visto até mesmo como algum tipo de punição divina, e por consequência, suas vidas não tinham quaisquer valores. Infelizmente a sociedade medieval, agia de forma hostil, menosprezando qualquer indivíduo que apresentasse alguma deficiência.

Apesar da longa jornada, a sociedade aos poucos foi percebendo a relevância de se considerar o outro. O sentimento de empatia foi crescendo, ao ponto de muitos se conscientizarem sobre a importância da inclusão, de forma igualitária, do portador de necessidades especiais nos núcleos sociais.

O mesmo contexto que antes marginalizava, agora é voltado para a inclusão. Tal perspectiva é assegurada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que alicerça a promoção de um ensino igualitário a todos.

Tais conquistas trouxeram grandes repercussões para a forma que os processos sociais eram elaborados. O surgimento da Educação Especial foi uma dessas consequências, visto que antes não existia um preparo ou uma percepção de como lecionar para os que portassem algum tipo de necessidade especial.

Sabemos que existem muitas indagações sobre essa temática, diante da variedade de informações existentes, e que ao mesmo tempo muitos profissionais encontram-se estagnados e despreparados para atuarem de forma inclusiva e igualitária. Entretanto, o que esperamos de fato é que nossa abordagem sirva como um pequeno passo, para que mais discussões como esta sejam elaboradas, fomentando assim o desejo da atualização do docente perante as práticas pedagógicas de inclusão no âmbito escolar.

O caminho é longo e as dificuldades sempre aparecerão, mas se cada um fizer sua parte, aos poucos conseguiremos conquistar o desejo que todos os educadores, que é o de ofertar aos seus discentes uma educação digna, que valoriza e respeita a particularidade de cada um.

REFERÊNCIAS

ARROIO, A. **Formação Docente para o Ensino Superior em Química**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 8-13 nov. 2009, Florianópolis, p. 1-12.

ARSÊNIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma revisão da literatura especializada**. São Carlos: Suprema Gráfica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 dez. de 2019.

CARVALHO, E. N. S. **Adaptações curriculares: uma necessidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.51-57.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. V.1 Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

GALAN, A. E. *et al.* A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e os desafios do docente na educação infantil. **Ensaio pedagógico**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 22-34, jul.-dez. 2017.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.67-72.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). Caminhos pedagógicos da educação especial. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004, p. 79-94.

_____. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo: Summus, 2015.

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

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CAPÍTULO 11

PERSPECTIVAS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Raphael de Andrade Ribeiro, Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense
Karina Hernandez Neves, Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora

Emiliana Torteloti Freitas, Mestra em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

RESUMO

O atual contexto educacional vem se modificando há décadas. Diversas ações foram efetivadas para que hoje o modelo de gestão democrática e participativa se fizesse presente em diversas escolas. O respectivo trabalho acadêmico fundamenta sua justificativa na importância que as informações aqui explanadas, debatidas e criticadas, mediante autores do âmbito acadêmico, trarão um maior conhecimento para aqueles que se interessam pela temática abordada, sanando possíveis indagações sobre a função do gestor mediante o contexto democrático e participativo. O objetivo geral desta investigação bibliográfica informativa é discutir as contribuições da gestão escolar democrática e participativa, mediante a atuação do gestor para o processo de ensino e aprendizagem. Como conclusão, o modelo de gestão explanado nesse estudo científico valoriza as habilidades e competências de cada colaborador e com isso a escola se torna um espaço inovador e democrático, melhorando a convivência interna dos que nela se inserem e também fomentando o desenvolvimento do senso de cidadania de seus membros, por meio do respeito mútuo. **PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática e participativa. Gestor. Melhorias. Âmbito educacional.

ABSTRACT

The current educational context has been changing for decades. Several actions were carried out so that today the democratic and participative management model could be present in several schools. The respective academic work fundamentally its justification in the importance that the information explained here, debated and criticized by authors from the academic world, will bring greater knowledge to those interested in the topic addressed, answering possible questions about a manager's role through the democratic context and participatory. The general objective of this informative bibliographic investigation is to discuss how democratic and participative school management contributes, through the manager's role in the teaching and learning process. In conclusion, the management model explained in this scientific study values the skills and competences of each employee and with this the school becomes an innovative and democratic space, improving the internal coexistence of those who belong to it and also fostering the development of a sense of citizenship of its members through mutual respect.

KEYWORDS: Democratic and participatory management. Manager. Improvements. Educational scope.

INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional vem se modificando há décadas. Diversas ações foram efetivadas para que hoje o modelo de gestão democrática e participativa presente em diversas escolas graças aos intelectuais que lutaram bravamente reivindicando que o acesso educacional se torna algo igualitário.

No passado, a educação era um privilégio de uma minoria elitista, segregada de grande parte da sociedade. Hoje, vislumbra-se um cenário bastante diferente e é importante destacar que para que o sistema educacional nacional chegasse à sua atual forma muito foi feito. Intelectuais confrontaram diversos governantes reivindicando que a educação fosse ofertada de forma obrigatória e pública (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Os procedimentos que foram aprimorando o sistema educacional ao longo dos anos ratificam que, em verdade, as melhorias que outrora foram almeçadas em parte foram conquistadas. Métodos inovadores foram aprimorados e colocados em prática nas salas de aulas, primordialmente quando se tem a visão de que a educação é uma das ferramentas que podem melhorar a sociedade, mediante a efetivação da gestão democrática e participativa concretizadas pelo gestor (DELORS, 2001).

A gestão democrática é um meio de gerenciar a escola possibilitando a participação, a transparência e a democracia. Essa forma de gerenciamento vê cada componente da escola como único, reconhecendo suas ideias e suas contribuições, desconsiderando qualquer tipo de hierarquia (SANTOS; SALES, 2012).

No dizer de Carvalho (2005) o gestor tem desempenhado funções que visam motivar, resolver problemáticas, compartilhar informações, unificar a comunidade escola mediante a conscientização da união, do trabalho em grupo e da valorização das políticas direcionadas à melhoria no âmbito educacional. Tendo como embasamento essa perspectiva,

[...] a gestão democrática é tema de grande repercussão nas escolas, sendo alvo de diálogos, reflexões e propostas. Na sua temática, traz ao diálogo, a gestão compartilhada e reflexão, entretanto, numa autonomia interdependente que reconhece a importância dos indivíduos que compõem e atuam na escola. Com efeito, a atuação mediante esta autonomia interdependente e seus referenciais são fatores reveladores de práticas formando o todo escolar e as suas especificidades. No entanto, antes de aprofundar o tema escolhido, torna-se necessário esclarecer o que é a gestão e apresentar a gestão escolar democrática (MENEZES, 2014, p.1)

Dessa maneira o respectivo trabalho acadêmico fundamenta sua justificativa pela relevância dos argumentos que serão explanados, debatidos e até mesmo criticados nesta pesquisa científica, por intermédio de autores do âmbito acadêmico que proporcionarão novas

perspectivas para aqueles que se interessam pelo tema abordado, da mesma maneira podendo sanar possíveis indagações sobre a função do gestor mediante o contexto democrático e participativo e/ou ainda, ser utilizado como parâmetro para que estudos como estes sejam consolidados no âmbito científico.

Em continuidade, salienta-se que o objeto geral desta investigação bibliográfica informativa é discutir as contribuições da gestão escolar democrática e participativa, mediante a atuação do gestor no âmbito educacional. Assim sendo, surge o seguinte questionamento: quais as contribuições que a gestão democrática e partitiva proporcionou para ambiente educacional?

DESENVOLVIMENTO

GESTÃO ESCOLAR

Ao discorrer sobre gestão escolar, informações simples de alguns pontos de vistas e relevantes por outros. Dessa maneira, Luck (2000) e Ledesma (2008) deixam claro que nos anos de 1990 utilizava-se o termo “administração escolar”, substituído pela nomenclatura “gestão escolar”. A substituição dos termos, segundo o se adequava aos novos padrões que o sistema educacional brasileiro visava, ou seja, o aperfeiçoamento da educação mediante a organização, mobilização e articulação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e a concepção das novas metodologias socioeducacionais.

No que tange do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e corroborando com Luck (2000) e Ledesma (2008), Gadotti (2000) introduz que o processo histórico da educação no Brasil, pode ser dividido em três momentos: a) do descobrimento até 1930, b) dos anos 1930 a 1964 e c) o período pós-64 fase que perdurou até 1985. Após esse ano a educação passou por um processo de renovação.

Não obstante Ledesma (2008) faz importantes considerações sobre o assunto em questão, afirmando que foi a partir de um ambiente de mudanças e de renovações que a educação nacional deu início ao seu crescimento e começou a ser valorizada, efetivando discussões entre estudiosos, os quais reforçaram a importância da gestão escolar para que a educação possa sanar as solicitações oriundas da sociedade que a cada dia se tornam mais se tornam mais complexas. Tais exigências são efetivas pelo próprio sistema educacional que se aprimora, pelo docente que precisa se adequar, pelos alunos, ou seja, por todos que estão diretamente ou indiretamente estão associados às instituições educacionais.

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio (LUCK, 2009, p. 16).

A gestão democrática e participativa é sistema de gerenciamento educacional escolar que possibilita a participação, a transparência e a democracia. Para Santos e Sales (2012), esse mecanismo de gerenciamento que vê cada componente da escola como único, dando o devido valor às ideias e suas contribuições individuais, justamente, pois desconsidera qualquer tipo de hierarquia.

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar idéias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável (LUCK, 2000, p. 33).

As considerações de Luck (2000) deixam claro que o sistema de gestão escolar argumentado ao longo deste estudo, efetiva a sistematização, a motivação e a articulação das necessidades oriundas dos diversos segmentos sociais, assegurando assim a evolução das práticas socioeducacionais nas instituições de ensino, isto é, a gestão escolar promove a eficiência da aprendizagem dos alunos, preparando-os para solucionar os impasses da sociedade contemporânea.

Sobre o aspecto da gestão democrática, é pertinente citar os princípios da gestão democrática no meio escolar:

1. Gestão democrática supõe ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelísticas. Por isso, a eleição de diretores, embora não constitua a essência da gestão democrática, tem sido o sinal histórico para distinguir o “tempo autoritário” do “tempo democrático”. Mas não é a eleição eivada de populismo e de outros vícios que ajuda a democracia. Seu processo precisa ser aperfeiçoado, para ser uma prática pedagógica de aprendizado da cidadania democrática. E tem de ser acompanhada de práticas administrativas do sistema articuladas com uma nova forma – democrática – de decidir, de governar, de ordenar, de avaliar.
2. Gestão democrática é participação dos atores em decisões e na avaliação. Talvez o ideal fosse fazer da assembleia geral escolar o órgão máximo deliberativo. Mas, no dia a dia, temos de construir um Conselho Escolar, competente e viável, onde todos os segmentos estejam presentes e operantes, gerando e acumulando um novo e influente poder: o poder escolar. Professores, funcionários, alunos, pais e direção passam a ser um colegiado que se reúne ordinária e frequentemente, propondo e avaliando o Projeto Político-Pedagógico da escola, que, na nova LDB, ganhou substancial importância.

3. Gestão democrática supõe representação legítima dos segmentos. A direção, mesmo quando eleita, representa o Estado, os direitos de todos. Os pais representam autenticamente os pais e mães, superando aquela ambiguidade das Associações de Pais e Mestres. Professores e funcionários representam seus pares na escola, levando as posições de suas entidades de trabalhadores da educação. E os alunos? A representatividade dos alunos deve somar à sua condição de “educandos” enturmados na base da escola, liderados por “representantes de classe”, a prática de uma organização política mais ampla, em grêmios livres e associações municipais e estaduais, nem sectárias, nem partidarizadas.

4. A Gestão democrática da escola se baliza pelo Projeto Político Pedagógico da Escola. São os objetivos e metas da escola, referenciada à sociedade do conhecimento, que unem o Conselho, que presidem as eleições, que direcionam as decisões e práticas de seus atores. O professor e o funcionário precisam abdicar de seu corporativismo; os pais precisam superar seu comodismo; os alunos precisam conquistar o exercício de sua liberdade de aprender. De aprender ciência, de cultivar a arte, de praticar a ética. Não abrir mão de seus dias e horas letivos, que lhes garantem o direito de crescer na cultura e no saber. Embora a Proposta Pedagógica deva ser cientificamente cuidada por profissionais da educação, ela deve ser elaborada e avaliada por toda a comunidade escolar e, pelo Conselho.

5. Gestão Democrática da escola se articula com administração democrática do sistema de ensino. Se a Divisão Regional ou outros órgãos intermediários continuarem a viver de práticas burocráticas, a Secretaria de Educação de atitudes baseadas em hierarquias com mais ou menos poder, o MEC de resoluções olímpicas, a gestão democrática nas escolas estará asfíxiada. Acima de tudo, a alocação de recursos financeiros, de forma transparente, deve ser o combustível do cotidiano da democracia na escola. O foco de qualquer descentralização de verbas – para merenda, para livros didáticos, para manutenção e outros gastos – deve ser a escola (não o diretor ou diretora), alimentando o Conselho Escolar na viabilização de suas ideias e decisões. Só assim se chegará ao exercício final da democracia escolar, a autonomia, pela qual a escola pública alcançará sua maioria política e pedagógica (BRASIL, 2012, p. 81-82).

Outrossim, é possível inferir de acordo com as informações oriundas dos autores supracitados, a seriedade e o valor que a gestão escolar tem para a educação, isto é, fica claramente evidenciado que a gestão escolar determina um âmbito e um procedimento de desempenho no sistema escolar, ocasionando a sistematização, a motivação e a articulação de todas as exigências materiais e humanas necessárias para assegurar a evolução das práticas socioeducacionais nas instituições de ensino (LEDESMA, 2008).

GESTOR ESCOLAR: AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

Como já mencionado por Luck (2000), a partir da década de 90, a expressão administração foi permutada pelo termo gestão. Tal modelo transforma a escola em um ambiente autônomo e participativo, que traz como consequência o trabalho em conjunto, objetivando metas comuns. Eventualmente, é evidente que não se pode segredar que por traz de um modelo de gestão eficiente e eficaz, existe a figura do gestor, também conhecido por muitos como diretor, que atua na orientação das equipes dentro das unidades escolares.

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais,

organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal (LUCK, 2008, p.16).

Ser o encarregado da liderança de uma entidade educacional é muito mais do que comprometer-se com uma atividade geral e técnica direcionada a aluminar e respaldar docentes, ou seja, “[...] a liderança cria um clima para aprendizagem em nível de profissionalismo e atitudes de professores e alunos proporcionando um elo entre escola e comunidade definindo caminhos para tomada de decisões fundamentais [...]” (ROSENAU, 2002, p. 50).

Luck (2008) enfatiza que o gestor deve ter como entendimento primordial que sua tarefa se fundamenta na liderança de profissionais, visto que, os docentes possuem um alto nível de conhecimento e autonomia.

Os gestores escolares atuando como líderes, são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira a outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas (LUCK, 2000, p. 33).

Nesse contexto, é notório que o gestor atua liderando cada qual sua unidade escolar de forma que essa consiga evoluir, sobreviver aos problemas internos e externos. Em outras palavras, para ser um bom gestor é preciso estar inteiramente comprometido com as diversas atividades que se efetivam no ambiente escolar e ainda, proporcionar aos professores e alunos e demais colaboradores que fazem parte da comunidade escolar interna o respaldo em seu cotidiano.

O atual sistema de gestão valoriza atributos pertinentes ao indivíduo que se desempenha o papel do gestor. As competências de influência, motivação, identificação, resolução de adversidades, partilha de informações, desenvolvimento de um sentimento comum na escola, estímulo ao trabalho em grupo, compartilhamento de atribuições e tomada de providências, passam a ser valorizadas pelas políticas educacionais (CARVALHO, 2005).

Posto isso, é notório que o gestor escolar executa diversas funções e com isso ele precisa saber aperfeiçoar sua função dentro da unidade escola e seu desempenho não se limita em executar ou fazer com a legislação seja cumprida, sua liderança deve ser idealizada e praticada a cada dia, objetivando o reconhecimento e o progresso de todo corpo escolar.

Por conseguinte, o gestor precisa saber quais são os estímulos dos docentes, para poder potencializa-los. A justificativa mais pertinente para que o profissional exerça seu trabalho com eficiência, é saber o reconhecimento que dele origina-se (LIBÂNIO;

OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Complementando esse pensamento Luck (2009, p.24) entende que

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Com isso, a instituição educacional se torna um espaço democrático, possibilitando o desencadeamento de várias políticas que beneficiem o todo. Transformar a escola em um espaço democrático é utilizar a gestão como instrumento de liberdade. A gestão escolar está inserida na natureza educacional, se tornado um requisito fundamental para uma educação de qualidade e, sobretudo com equidade, como é ratificado por Luck (2009, p.23):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuir para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Não só confirmando isso, como também o contexto em questão, acrescenta-se que a

Gestão Democrática na escola pública é um processo por meio do qual decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEDUC, 2012, p.7).

Notoriamente, é fato que a gestão democrática é um meio de gerenciar a escola possibilitando a participação, a transparência e a democracia. Essa forma de gerenciamento vê cada componente da escola como único, reconhecendo suas ideias e suas contribuições, desconsiderando qualquer hierarquia.

Desta forma, nas palavras de Delors (2001) é possível ver que a gestão escolar é um instrumento de construção social com o objeto de aperfeiçoar a solidariedade, a humanidade,

a ética e empatia incorporando-a ao processo de ensino e aprendizado dos discentes que reproduzirão tais valores desenvolvidos em seus núcleos sociais. Destarte, ficou claro que a ideia defendida pela gestão democrática e participativa, ocorre mediante a atuação e a visão do gestor, compartilhando responsabilidades com toda comunidade escolar para que possam entender que a cooperação fundamentada e ativa de classes sociais na tomada de decisão atenta que todos são protagonistas do cotidiano da escola.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: POR AÇÕES RENOVADORAS

Trazer a baila a real função da gestão no sistema educacional tendo como base as estimativas de que está atualmente é democrática e participativa, consolida-se em um sistema inovador, de outro modo, entende-se que estas ações que são direcionadas ao desenvolvimento e ao rompimento do tradicionalismo educacional precisam ser fortalecidas.

Ratificando os argumentos explanados, Huberman (1973, p.16-17) faz importantes considerações sobre tais práticas:

[...] são inovações que só podem ser avaliadas em função de um objetivo de ensino; que elas geralmente estão ligadas ao reforço ou à individualização do aprendizado, à profissionalização do ensino e à elaboração superior dos programas de ensino e por fim que elas implicam uma modificação correspondente de atividades e de atitudes do pessoal escolar.

Nesse patamar, de acordo com Libâneo (2013) essas tentativas em efetivar ações que de fato sejam significativas e possam ser colocadas em prática é visto em inúmeros debates sobre o sistema educacional brasileiro desde o ano de 1930, como já abordado nessa pesquisa, na qual estudiosos, gestores, pesquisadores dedicados à elaboração de estudos para melhoras a educação, os responsáveis governamentais pelo direcionamento da educação, sem falar nas instituições de ensino superior representada por seus gestores tentaram e tentam a cada dia aprimorar e analisar onde estão as lacunas que interferem no aprimoramento do âmbito educacional. Não obstante “[...] frequentemente estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando as características da organização escolar à organização empresarial [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 119).

Nesse contexto, objetivando um movimento igualitário e coletivo, considerando todo o contexto socioeducacional, mediante novos padrões de gestão, propostas pedagógicas foram colocadas em debates, mas não para privilegiar uns e outros, mas algo que realmente pudesse ser consolidado e melhorar os padrões educacionais. Por isso, a Lei 9394/96 conhecida como

LDB foi elaborada para que diversas ações pudessem ser feitas e sustentadas pela jurisprudência.

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma inovação para o capítulo sobre educação ao incorporar, forma da lei, a gestão democrática como um princípio do ensino público. Assim, ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas que já vinham ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, algumas delas amparadas por instrumentos legais emanados pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais. Com efeito, a promulgação da Constituição, em 1988, tornou obrigatória a adaptação das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas do Distrito Federal e dos municípios às novas determinações, dentre elas a do princípio da gestão democrática do ensino público (MENEZES, 2014, p.1).

Prosseguindo, nos dizeres de Cury (2002) gestão, articulada para ser democrática deve ser entendida como uma associação de pensamentos e ações que segregam quaisquer ideias de hierarquia, ou seja, comando. Deve-se manter o diálogo a participação de todos.

Assim sendo, a comunidade educacional estará interagindo e articulando sua cidadania, aproximando-se dos gestores – desconstruindo o que aquele antigo modelo panóptico – e reforçando os laços entre a instituição de ensino e a comunidade, cumprindo assim sua função social. Outra pesquisa relevante que demonstra a importância do modelo de gestão retrato é a de Menezes (2014, p.1).

Neste contexto, estabelece-se, então, uma cultura comunitária e esse fator é essencial no desenvolvimento da função social da escola: a democracia. Assim, para atingir plenamente a gestão democrática há de se perceber que todos os setores da unidade escolar necessitam de um envolvimento nessa perspectiva, os avanços dentro do propósito estabelecidos devem ser apreciados, avaliados e reavaliados em conjunto. As medidas desenvolvidas dentro de uma percepção conjunta ganham, por excelência, parâmetros competentes que se transformam em realidade que, certamente mudam de forma contínua e gradual os aspectos do cotidiano das unidades escolares.

No seu conjunto e fora dele, a gestão democrática está relacionada com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de organização escolar e nas ações dela decorrentes. Neste contexto, a descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança. Entende-se, nesse conjunto de concepções, como fundamental, a mobilização, conscientização dos sujeitos para se promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão democrática para que a escola e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder.

Outro importante ponto pertinente à gestão democrática é a formação dos gestores escolares. O trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas. É necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotar uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. É necessário, também, articular política de formação com política de gestão.

No que diz respeito Libâneo (2004; 2008) explica que administrar uma unidade educacional, o que mais gera desafios é unir toda a equipe para tomar decisões

democraticamente, visando resultados didaticamente com qualidade. Considerando que os métodos de ensino evoluem com o passar dos anos e caso o docente não se aprimore, o processo de ensino e aprendizado torna-se complexo.

A gestão democrática e participativa de fato não é um sistema fácil de ser articulado, considerando que envolve várias pessoas que pensam e agem individualmente. É justamente por esse motivo que a gestão em questão precisa superar os desafios que surgem em seu cotidiano e consolidar metodologias que possam estrategicamente solucionar os diversos problemas e estimular o discente a desenvolver suas habilidades e competências.

Oportunamente para que quaisquer dúvidas sejam sanadas, é dito que “[...] competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos (que seriam os saberes) e práticos [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 82).

Sobre esse aspecto, enfatiza-se que a gestão participativa e democrática é um meio que tem como principal objetivo o aprendizado e o protagonismo do aluno durante as aulas. Cabe ressaltar ainda, que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, considerando que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. É sabido que diversos são os desafios que fazem com o aluno não tenha vontade de aprender.

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que incluiu, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2013, p. 49).

Assim sendo, é nítido que é preciso que os alunos sempre participem do cotidiano escolar de forma viva como é destacado por Libâneo (2013). É primordial que o modelo de gestão democrático e participativo assevere que os discentes não estão nas unidades escolares por acaso, são eles que dão vida às escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as considerações debatidas, algumas ponderações devem ser realizadas. Diante do processo evolutivo, notou-se que o modelo de gestão argumentado nesse trabalho acadêmico tem o intuito de mudar o cenário político educacional até então vivenciado pela sociedade brasileira.

Nesse mesmo contexto, a função desempenhada pelo gestor escolar é tida como algo único voltado para o aprimoramento, a valorização, o compartilhamento, a valorização do trabalho em equipe com o objetivo de desenvolver e ofertar um ensino qualitativo, consolidado por um trabalho em grupo, onde professores e alunos se juntam para que melhorias sejam estabelecidas.

Apesar da existência de um processo hierárquico, o novo modelo de gestão escolar valoriza as habilidades e competências de cada colaborador e com isso a escola se torna um espaço inovador e democrático, melhorando a convivência interna dos que nela se inserem e também e ainda, fomenta o desenvolvimento do senso de cidadania de seus membros, por meio do respeito mútuo.

É destacado ainda que o envolvimento e a persistência sejam em quaisquer projetos no espaço escolar, depende da ação conjunta, de determinação, de resiliência. A escola contemporânea está em constante atuação com o seu meio social. As práticas de ensino devem ser adequadas para que haja sempre a democracia dentro das salas de aula. É inviável aceitar que no território nacional ainda haja segregação nas escolas.

Como conclusão o que se deve é repensar as necessidades dos jovens, da sociedade. Unificar um modelo onde tanto os docentes quanto os discentes tenham voz. É preciso banir o autoritarismo que insisti em permanecer em algumas instituições de ensino. É preciso que o docente aprimore com seu aluno o seu sendo de cidadania para que ele possa refletir e se tornar um ser mais crítico, capaz de exercer seus deveres, mas permitir que seus direitos jamais sejam tirados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: 26 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores/** João Antonio Cabral de Molevade, – 4ª ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012. Disponível em: <http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_social/formacao_pedagogica/240912_for_m_pedag_funcionariosdeescolas.pdf>. Acesso: 26 dez. 2019.

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da Gestão Escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda.** 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa

de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/25486/14810>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, p. 1 - 117, 2001 (Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizção as mudanças na educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar: desafios dos tempos**. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251925/1/Ledesma_MariaRitaKaminski_D.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez: 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba; Editora Positivo, 2009.

LUCK, H. **A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MENEZES, N. C. R. **Estudo da gestão democrática na organização escolar: Estudio de la gestión democrática en la organización escolar**. Efdportes.com, Revista Digital, Buenos Aires - Argentina, ano.19, n.195, p.1-1, ago. 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd195/gestao-democratica-na-organizacao-escolar.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

ROSENAU, C. R. **Ação do gestor escolar: estudo de caso com o desenvolvimento de proposta pedagógica**. 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84473/195836.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE; A. M. Brasil, **1930-1961**: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p. 131-149, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

SANTOS, M. C. G.; SALES, M. P. S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: uma contribuição docente à construção da autonomia na escola. Ensaio Pesquisa em **Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SEDUC. **Conselho Escolar**. 3 ed. Teresina, 2012.

CAPÍTULO 12

INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Raphael de Andrade Ribeiro, Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense
Karina Hernandes Neves, Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora

Lucas Capita Quarto, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

RESUMO

O presente estudo bibliográfico tem o objetivo de constatar a influencia da globalização no modo de vida da sociedade brasileira. Já não é de hoje, que a sociedade vem se transformando e com o passar dos dias, fica mais nítida tais mudanças. O cotidiano da sociedade se reformulou. Situações que antes eram incomuns, aos poucos se tornaram triviais. Nesta perspectiva, será realizado um estudo para entendermos o real sentido desse amplo processo, quais os bônus e quais os ônus que ele traz para nossa sociedade. Por ultimo, atentaremos para a situação da sociedade brasileira, perante o cenário capitalista mundial.

PALAVRAS-CHAVE: Globalização; influências; transformações; sociedade.

ABSTRACT

This bibliographical study aims to verify how globalization influences the way of life of Brazilian society. It is not new, that a society has been transforming and as the days pass, such changes become clearer. The daily life of society was reformulated. Situations that were once uncommon gradually became trivial. In this perspective, a study will be carried out to understand the real meaning of this broad process, what bonuses and what burdens it brings to our society. Finally, we will pay attention to the situation of Brazilian society in the face of the world capitalist scenario.

KEYWORDS: Globalization; influences; transformations; society.

INTRODUÇÃO

Por muitas vezes, nosso cotidiano ofusca a visão das mudanças que ocorrem nossas vidas. Por diversos momentos, não conseguimos visualizar de forma clara as transformações que ocorrem ao nosso redor, principalmente em nossa sociedade. Dessa forma, é preciso que estejamos atentos para essa realidade.

Os avanços tecnológicos proporcionaram uma expansão na forma em que as pessoas se comunicam e também, no modo de como as informações são debatidas e repercutidas em

todo o planeta. Consequentemente as fronteiras geográficas se expandiram, possibilitando um entendimento concreto de que as sociedades não se desenvolvem de forma isolada.

Baseando-se na realidade em que nossa sociedade se encontra, é perceptível a presença de informações, de pessoas, de produtos industrializados de outras sociedades, mostrando de fato que todas as partes do mundo estão em total interação. Estamos inseridos em um mundo que possibilita a extrapolação das nossas fronteiras geográficas (BAUMAN, 1999). Essa realidade vivenciada, apesar de muitas vezes não notada, é consequência de um processo e evolutivo chamado globalização.

O presente trabalho irá debater de forma clara e específica as principais características do processo de globalização, mostrando sua significância para nossa sociedade e como este nos influencia. A globalização se manifesta como um processo que envolve todo o mundo, isto é um fato. Não existe possibilidade alguma de retroceder a esta realidade. A questão que devemos estar atentos é se de fato há preparo, por meio da população para lidar com todas as consequências que envolvem esse fenômeno crescente.

Um dos pontos de destaque de nosso trabalho é mostrar que esse fenômeno evolutivo, trouxe diversos benefícios, mas também prejuízos que a cada dia preocupam mais e mais os estudiosos. A materialização desse prejuízo pode ser rotulada como uma espécie de processo de seleção natural, atingindo a todos.

Inserido nesse pensamento, este artigo foi desenvolvido da seguinte forma: além desta sucinta introdução, o primeiro capítulo visa materializar a ideia do que é globalização e como está se inserindo no mundo. O segundo capítulo, debate de maneira clara seu surgimento e da história evolutiva do mundo, fazendo ainda, uma conexão direta com o sistema capitalista. O capítulo três, lecionará as contradições da globalização, mostrando que este fenômeno não proporcionou somente vantagens ao meio social. No capítulo quatro, entenderemos como esse fenômeno se manifesta na sociedade brasileira e por fim, as considerações finais, onde faremos uma breve reflexão sobre tudo o que foi debatido ao longo do artigo, enfatizando o tema principal que é a influência da globalização na sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

GLOBALIZAÇÃO

O primeiro passo para entender a influência da globalização na vida de cada pessoa, é entender as principais perspectivas ligadas a este fenômeno. Para que isso ocorra de forma clara, refletiremos nesse capítulo sobre a definição da globalização, segundo grandes autores do meio, e também, sobre as principais peculiaridades desse fenômeno.

O fenômeno da globalização, hoje é tido como um estado em que a sociedade se encontra, envolvendo as diversas esferas que a compõem, conectando-as com outras sociedades, ou seja, a globalização permitiu a unificação do mundo, transformando-o em uma espécie de “aldeia global”, pensamento este que “foi criado pelo intelectual canadense Marshall McLuhan, da Universidade de Toronto, na década de 1960, para nomear os acontecimentos no mundo da comunicação” (CARMO, 2004).

A globalização em si, não é um fenômeno contemporâneo. Este processo evolutivo que norteia a o dia a dia de cada um de nós é antigo, como destaca Gonçalves (2003, p.88): “[...] A internacionalização econômica se apresenta hodiernamente como uma velha senhora de roupa nova, uma nova feição de fenômeno econômico já vivenciado pela humanidade”.

Santos (2001) corrobora acrescentando que por mais que a globalização se manifesta como um fenômeno contemporâneo, ela não é. Segundo este autor, Marx já citava em seus pareceres o crescimento do capitalismo e do mercado financeiro, além das mudanças na indústria, sempre as relacionando com o desenvolvimento internacional da produção do consumo. O capitalismo, como sistema financeiro, precisa de meios globais para se desenvolver, justificando assim o pensamento da globalização ser um fenômeno antigo (SANTOS, 2001). “O processo de globalização, embora se consolide nas últimas décadas, já estava contido no capitalismo desde sua origem” (op. cit., 2001, p. 176).

O processo de globalização começou a ganhar força no final do século XX, devido ao crescimento do capitalismo dentro da sociedade, apesar de vir se desenvolvendo desde 1492 (SINGER, 1998; IANNI, 2002).

Fernandes (1998, pp. 15 -16) valida o entendimento acima, destacando:

Ao contrário do que afirma o discurso dominante, a integração econômica do globo é um processo secular que acompanha o desenvolvimento do capitalismo desde suas primeiras formas comerciais, manufatureiras e bancárias nas cidades do norte da Itália no século XV. Foi precisamente a transformação do capital “natural” (imóvel, territorializado e, portanto, passível apenas de acumulação restrita) em capital “abstrato” na forma de dinheiro (móvel, desterritorializado e, portanto, passível de

acumulação ampliada) que impulsionou a expansão comercial da Europa, resultando nos descobrimentos e no lançamento das bases materiais do mercado mundial. Esta expansão, por sua vez, viabilizou o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo europeu, que completou a unificação econômica e política do mundo em torno de si já no século XIX.

O entendimento da globalização como um fenômeno evolutivo dentro da sociedade, como destacado por muitos autores, se torna muito importante, devido ao fato de que acontecimentos históricos permitiram que o mundo tomasse rumos que o colocaram na situação que hoje o encontramos.

Nessa situação, precisamos entender que a globalização precisa ser vista como um fenômeno amplo e global, não atuando apenas na conexão entre as sociedades no presente, mas também atrelando fatos passados ao momento vivenciado, principalmente aqueles que são ligados ao capitalismo em sua fase inicial. Compreendido que a globalização é um fenômeno antigo, é preciso agora entender de fato sua definição. Ortega e López (1997, p. 172) entendem a globalização como:

[...] desenvolvimento de interconexões crescentes entre as unidades nacionais do mundo, corresponde a um processo de reestruturação do sistema de acumulação e reprodução dos centros capitalistas mundiais. [...] A reestruturação cobre, basicamente, todas as atividades produtivas, comerciais e financeiras, e apoia-se, sobretudo nos consideráveis progressos da alta tecnologia da informação, dos transportes e das comunicações.

Amaral (2002) enfatiza que a globalização se manifesta como um processo complexo onde a economia, a política, a cultura e outros diversos fatores sociais se interagem, resultando na forma de vida de cada pessoa. Liszt leciona que a globalização é um processo de padronização das atitudes e do comportamento das diversas sociedades que compõem o mundo (VIEIRA, 2000).

Martínez, Salas e Marquez, (1997, p. 25) citam:

No geral, a globalização é um novo estágio de desenvolvimento capitalista, cujas características básicas são a desregulamentação dos mercados, os processos de trabalho e de força de trabalho, a privatização das economias, com base em mudanças tecnológicas incidiu sobre a utilização de microelectrónica e a utilização generalizada das novas tecnologias, tais como robótica, automação, tecnologia da informação, biotecnologia e biogenética.

A globalização também pode ser vista como um fenômeno que inter-relaciona três diferentes processos, no decorrer das três últimas décadas. Essa inter-relação afeta diretamente os campos produtivos, comerciais, financeiros e tecnológicos do mundo (GONÇALVES, 1998).

Os processos acima mencionados, segundo Gonçalvez (1998), referem-se à integração da economia nacional em um nível global, a competitividade dos mercados financeiros

internacionais e por último, a expansão dos fluxos de informação, capital, pessoas e serviços, destacando que estes processos estão diretamente ligados ao sistema econômico financeiro mundial.

Costa (2002) frisa que a globalização é um componente do atual sistema capitalista. Entretanto, valida que o sistema econômico capitalista passou por um amplo processo de mudanças, que proporcionou transformações e renovações em suas perspectivas. Cabendo ainda destacar, que diante dessas intensas transformações, o sistema capitalista teve diversas fases, onde houveram crescimentos, estagnações e crises.

Outra peculiaridade das atividades que estão diretamente ligadas à globalização, é a questão da limitação da produção material. É visível que as grandes corporações ampliaram a produção dos “produtos não materiais”, ou seja, os tecnológicos e informacionais. Em outras palavras, os sistemas capitalistas produtivos, estão evitando que o capitalismo desencadeie uma crise global devido a uma superprodução (COSTA, 2002).

Analisando o parecer de diversos pesquisadores de renome sobre o que é de fato a globalização, abriremos um parêntese, para conhecer seu conceito perante a esfera legislativa, visto que os países, a sociedade e o próprio sistema capitalista, e por consequência a globalização, são regidos e fiscalizados pela Lei.

Perante jurisprudência, a globalização é vista como:

[...] fenômeno econômico de busca de conquista de mercados sem restrições às fronteiras nacionais, o fenômeno político da crescente interdependência dos países, o fenômeno cultural de influências recíprocas entre habitantes de países diversos, o fenômeno social do frequente deslocamento e fixação de residência de habitantes de um país em outros, o fenômeno tecnológico da revolução informática e das telecomunicações, o fenômeno financeiro dos investimentos especulativos planetários, causando simultaneamente a reestruturação dos agentes econômicos, a transformação do papel do Estado e do Direito em todos os países envolvidos (AGUILLAR, 2006, p. 53).

Apresentado o parecer de alguns estudiosos sobre a definição da globalização, é preciso que agora haja o entendimento de sua atuação no mundo. O primeiro passo é observar que a globalização atua em três dimensões: a primeira delas é vista como uma abertura dos limites demarcados pelas fronteiras de cada país; o segundo e o terceiro referem-se à integração que ela faz na economia e na política de cada país, transformando-as em uma só (DIMOULIS, 2008).

Dessa forma, é entendível como a sociedade se alterou e se altera diante do passar do tempo. A partir do momento que uma sociedade interage com a outra, existe reciprocidade em todos os âmbitos da sociedade. Essa realidade reorienta o rumo da sociedade.

CONTEXTO HISTÓRICO-EVOLUTIVO DA GLOBALIZAÇÃO

Após a constatação de que a globalização é fenômeno antigo e crescente, e também após a ciência de sua definição, é preciso agora entender como ela foi inserida no contexto mundial. Braudel (1997 apud. RICUPERO; GALL, 1999) ao perceber que a globalização é um fenômeno antigo, a intitula esse processo como “o plano mais alto da economia”, que meados do século XVI, “transpôs as fronteiras políticas e culturais que, cada uma a sua maneira, separavam e diferenciavam o mundo mediterrâneo”. É interessante, percebermos, que nesse momento da história do mundo, a globalização era sinônimo de comércio às grandes distâncias, onde a troca de mercadorias e a busca por mercados consumidores se expandia, ou seja, a globalização era tida como a interação das economias dos países desbravadores, que predominantemente, se localizando no continente europeu.

Apesar de ser um fenômeno antigo e crescente, como já entendido anteriormente, muito autores afirmam que o processo de globalização em sua fase intensa, se originou no pós-guerra, devido ao aumento da economia mundial e à expansão dos investimentos externos, o que proporcionou integração rápida dos sistemas financeiros mundiais (RATTNER, 1995).

Outro fator de destaque, no período do pós-guerra, foi o aumento das atividades multinacionais, proporcionando a expansão acelerada do comércio internacional (HIRST & THOMPSON, 1998). O período do pós-guerra foi marcante para o crescimento do capitalismo. Nesse período, devido à expansão dos empréstimos bancários e dos investimentos de títulos público, a globalização começou a adquirir a face que hoje conhecemos (HIRST; THOMPSON, 1998).

Balanco (2003) relata que essas transformações na economia mundial, transformaram e renovaram as estruturas do sistema financeiro de todo o mundo, dando origem há uma nova fase do sistema capitalista, denominado globalização. Dessa maneira, é preciso atentar para o fato de que o capitalismo cresceu ao ponto de dominar a economia mundial naquela época, e também mostrar que com o passar do tempo este mesmo sistema econômico se moldou aos novos mercados financeiros e ao cotidiano de todas as sociedades, visto que o capitalismo é um fator que proporcionou a expansão da globalização (ARRIGHI, 1996).

De uma forma mais precisa, a globalização se iniciou após dos anos 70 e é vista como um assunto de grande relevância para o surgimento do capitalismo em sua fase contemporânea (BALANCO et al., 2004). Vale ressaltar que, o capitalismo para chegar ao

atual modelo, passou por várias fases. Dessa forma, cada fase tem sua peculiaridade, devido ao momento histórico vivenciado (BALANCO et al., 2004).

Mandel (1985) leciona que após o expansionismo capitalista, vivenciado no período do pós-guerra, conflitos entre as diversas classes da sociedade começaram a aumentar, acarretando em dificuldades nas relações de produção capitalista. Pode-se inferir dessa constatação que a crise no capitalismo, veio como uma consequência negativa da globalização na sociedade contemporânea. Infelizmente a globalização não trouxe somente vantagens para a sociedade, existem os pontos negativos que serão debatidos no próximo capítulo.

A GLOBALIZAÇÃO E SUA CONTRADITORIEDADE

A globalização de uma forma geral beneficiou grande parte da sociedade, ela integrou países, possibilitou a interação de culturas e de pessoas de outras sociedades, expandiu as fronteiras regionais, permitindo uma maior circulação de produtos e informações, entretanto, ela também trouxe consequências negativas para a sociedade, de uma forma em geral, principalmente no aspecto social. “O capitalismo atual convive com duas dialéticas centrais: concentração versus fragmentação e exclusão versus inclusão” (DUPAS, 1999).

Como mencionado na parte introdutória de nosso trabalho, a globalização tem como característica a marginalização daqueles que não são favoráveis ao sistema capitalista. Santos (2001) destaca que globalização e exclusão, são retóricas da globalização do capital, já que estas temáticas possuem uma ligação direta.

Os desníveis sociais, em sua totalidade, originam particularidades na maneira que os valores sociais são interpretados. Uma das consequências da globalização foi a redução do poder nas mãos do Estado e dos sindicatos.

Temos uma economia mundial em rápida globalização, baseada em empresas privadas transnacionais que se esforçam ao máximo para viver fora do alcance das leis e dos impostos do Estado, o que limita fortemente a capacidade dos governos, mesmo os mais poderosos, de controlar as economias nacionais (HOBSBAWN, 2007, p. 41).

A mobilidade e facilidade do capital em se deslocar de um meio para o outro favoreceu esse processo. Dessa forma, houve uma expansão das diferenças de renda da população, a pobreza e o desemprego começaram a ganhar destaque no cenário mundial, favorecendo ainda mais a exclusão social (DUPAS, 1999).

Nessa linha de raciocínio, uma questão se torna pertinente é o desemprego. Devido à utilização das altas tecnologias, ou seja, à reestruturação da produção, hoje se vê cada vez menos mão de obra humana sendo utilizada nas ‘indústrias, e em contra partida, tem o aumento da produção. Muitos pesquisadores intitulam essa situação como “terceiromundialização”, mostrando que os países desenvolvidos começam a enfrentar problemas e desigualdades sociais que antes eram comuns, apenas nos países subdesenvolvidos (SOUZA, 1996).

O desemprego, convertido em um fenômeno de longa duração, estrutural no novo contexto econômico, ocupa o centro do conjunto de processos que promovem a concentração de renda e a pobreza. Em segundo lugar, a presença cada vez mais forte dos desempregados freia as reivindicações salariais, e, assim os salários reais caem ou sobem mais lentamente que a produtividade do trabalho, o que provoca concentração de renda. Além disso, a desaceleração da demanda causada pelo menor ritmo de crescimento dos salários e outras rendas das classes médias e baixas impulsiona as empresas a acelerar sua mudança tecnológica para reduzir custos perante mercados que perdem dinamismo. Um dos objetivos prioritários desta transformação é a economia de mão-de-obra, o que traz desemprego, freia os salários reais e concentra renda. Na guerra para baixar custos encontram-se as transferências: numerosas indústrias partem de países com salários e impostos altos para outros mais baratos, o que aumenta o desemprego nos primeiros (BEINSTEIN, 2001 *apud* SANTOS, 2001, p.66).

Segundo Souza (1996), além do desemprego estrutural, a globalização gerou o enfraquecimento dos movimentos sindicalistas e a intensa redução dos salários. Fatores estes que aguçaram ainda mais a desigualdade entre as classes em todo o planeta.

Em média, cerca de 800 milhões de pessoas têm fome diariamente e de nada dispõem para comer; 1.500 milhões não possuem acesso a tratamento médico básico; 1.750 milhões não sabem o que é água potável; 14 milhões de crianças morrem anualmente antes de atingirem 5 anos de idade sendo, 3 milhões por doenças imunizáveis; cerca de 150 milhões de crianças com menos de 5 anos experimentam a desgraça da subnutrição que as condenam, de uma forma ou de outra, a uma morte social e biológica. Na área de educação os números também não ficam para atrás: praticamente 900 milhões de adultos não sabem ler e escrever no Terceiro Mundo. (SOUZA, 1996, p. 10).

Nos países subdesenvolvidos, também conhecidos como países do Terceiro mundo, ocorre a intensificação da crise e da miséria. Existem nesses países, uma política intensa de privatizações, o que aumenta ainda mais as disparidades sociais. Além das privatizações, outros fatores que contribuíram para o aumento desse triste cenário, foi a abertura do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) (SOUZA, 1996).

Por consequência da intensificação da globalização, das privatizações, da redução dos sindicatos e outros fatores aqui já mencionados, o mundo começou a ser afetado pela marginalidade. Centenas de milhares de pessoas começaram a viver em situações deploráveis (SANTOS, 2001).

Outro fato que também foi ocasionado pela globalização, é a desintegração da convivência em comunidades. Bauman (1999, p. 29) explica que “as elites escolheram o

isolamento e pagam por ele prodigamente e de boa vontade. O resto da população se vê afastado e forçado a pagar o pesado preço cultural, psicológico e político do seu novo isolamento”.

Todos esses problemas que envolvem a sociedade global deveriam ser entendidos como uma responsabilidade de todos, visto que a globalização uniu a sociedade de tal forma que muitos países são responsáveis pela situação social de outros, mesmo que nenhuma ação direta tenha sido efetivada.

A GLOBALIZAÇÃO E A SOCIEDADE BRASILEIRA

Para entender a influência do processo de globalização no Brasil, é preciso atentar para o processo histórico evolutivo do sistema financeiro que hoje atua no cenário brasileiro. Dessa forma, em partes específicas desse capítulo, ocorrerão esses retrocessos.

O processo de desenvolvimento econômico que o Brasil passou no início do século XX, já se manifestava de forma desigual, quando comparado com os países que hoje são desenvolvidos. Essa ideia é inferida a partir do processo de colonização que adentrou nas terras brasileiras.

A economia brasileira teve seu desenvolvimento, graças ao processo de industrialização proporcionado por grandes grupos financeiros internacionais. Infelizmente esse processo que ao primeiro momento pareceu ser vantajoso para a sociedade brasileira, mostrou sua verdadeira face, tornando nosso sistema financeiro em uma “economia dependente” (ALENCAR, 1981).

Morais (2013) compartilha da mesma ideia de Alencar, acrescentando que grandes partes dos investidores, participaram da economia brasileira, alimentando a Bolsa de Valores com suas finanças. Entretanto, quando o sistema financeiro entrou em crise, o Brasil saiu muito prejudicado, uma vez que a globalização interliga todos os sistemas financeiros, e seu um deles entra em crise todos os outros são atingidos. Dessa forma, o sistema econômico brasileiro é afetado por oscilações do mercado mundial, além das variações do câmbio.

Pelo fato do Brasil presente em sua estrutura economia um sistema financeiro jovem, diretamente ligado aos organismos financeiros mais antigos, existe uma grande desvalorização da moeda nacional, devido à cotação do euro e do dólar, nas tramitações de importação e exportação (ZANLUCA, 2013).

A globalização trouxe graves consequências para o mercado de trabalho brasileiro, tendo como característica principal o perecimento do trabalho. Logicamente, essa queda na qualidade do trabalho não é ligada somente às questões financeiras, mas também à má administração proporcionada pelos órgãos públicos e seus respectivos governantes (SINGER, 1998).

Devido a todo o percurso econômico e também histórico, é visto que o sistema financeiro que norteia o Brasil e também o mundo tem sua causando muitas dores de cabeça aos países subdesenvolvidos. Nessa perspectiva, observa-se que nas últimas décadas, no Brasil, o sistema industrial doméstico estagnou, sendo substituído por importações, que acarretaram em um grande número de demissões (POCHMANN, 2001).

É nítido que no Brasil, a globalização proporcionou uma série de ônus, se comparado com seus bônus de uma forma geral. A década de 90 tem como característica um desemprego crescente, um aumento da concentração de renda, aumento do número de privatizações por empresas internacionais, além uso de tecnologia como mão de obra industrial (POCHMANN, 2001; FREIRE, 2006).

A situação do Brasil no que tange a organização trabalhista de sua economia, é composta devido aos fatores aqui mencionados, por uma grande quantidade de mão de obra pouco especializada e baixa mão de obra especializada, ou seja, os setores da economia brasileira que mais perdem postos de trabalho nos anos 90, estão diretamente ligados à maior exigência do mercado profissional (POCHMANN, 2001). O mercado de trabalho no Brasil, devido a globalização, a cada dia se torna mais e mais precário, frágil e inviável (RAMOS, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que exposto e refletido nesse trabalho, é preciso agora fazer algumas considerações para de fato concluir nosso entendimento. Ficou claro que a globalização é um processo antigo, que surge em conjunto com o atual sistema financeiro, o capitalismo. Apesar de ser antiga, a globalização, em seu início já se mostrava com as mesmas características que apresenta hoje, que é a de unificação das sociedades, que naquela época ocorria por meio das grandes navegações em busca de novos mercados consumidores.

Outro fator que nos chamou a atenção é que conforme o mundo foi evoluindo, a globalização também foi. Dessa forma, observou-se que a qualidade dos produtos aumentou,

pois a mão de obra humana foi substituída pela mão de obra tecnológica. Além dessa grande alteração nos processos produtivos, a globalização também proporcionou uma maior integração entre as sociedades. No decorrer de todo o trabalho, debatemos mais sobre o lado financeiro da globalização, visto que esta se configura como uma consequência do capitalismo e a última fase do capitalismo, como uma consequência da globalização. Não há como negar que esses dois organismos estão interligados, onde um influencia o outro.

Quando analisamos a globalização na sociedade brasileira, podemos notar que esta influenciou nossa sociedade de uma forma mais onerosa, se comparada com os países desenvolvidos. Infelizmente no Brasil, a globalização proporcionou que diversos sistemas econômicos internacionais se instalassem em nossa pátria. Em um primeiro momento a ideia parecia ser benéfica, visto que aumentaria a empregabilidade de nosso país. Entretanto, ficou claro que esse não era o objetivo deles. A ideia central era a de explorar ao máximo os recursos que aqui existem, tornando nossa economia completamente dependente da deles.

Outro ponto que também não é favorável ao Brasil, é a questão da interligação econômica dos países mais ricos com os de Terceiro Mundo. Quando um país desenvolvido passa por uma crise, os demais que estão interligados à sua economia sentem. Entretanto, estes mesmos países são capazes de superar, por conta própria, toda essa oscilação financeira.

Quando analisamos essa mesma situação no Brasil, é visto que o país não consegue superar tais oscilações, acarretando em uma estagnação econômica. A globalização, dentro da sociedade brasileira, foi responsável por uma grande gama de transformações, sendo elas positivas e negativas. A maior acessibilidade a informações de outros países, a melhoria na forma como a sociedade se organiza, os recursos tecnológicos, entre outros fatores. Apesar disso, o lado oneroso da globalização na sociedade brasileira, é mais grave se comparado com seus benefícios.

De nada adianta um país se abrir para as produções internacionais, se sua população não tem renda para usufruir destes. O “lado negro” da globalização trouxe um quantitativo grande de desempregados às ruas de nossa sociedade, sem falar no aumento da empregabilidade informal.

É complexo para uma sociedade pobre e desempregada, se desenvolver em um mundo capitalista e competitivo. Nessa situação, o que vê é que os países ricos e desenvolvidos se enriquecem e desenvolvem ainda mais à custa dos mais pobres. Infelizmente a globalização dentro da sociedade brasileira, apesar das inúmeras mudanças e benefícios, ela se configura

com características de marginalização e segregação, onde a maioria da população, por ser pobre é excluída e atingida de forma direta.

REFERÊNCIAS

AGUILLAR, Fernando Herren. **Direito econômico:** do direito nacional ao direito supranacional. São Paulo: Atlas, 2006, p. 53.

ALENCAR Francisco. **História da sociedade brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

Altvater e Mahnkopf apud DIMOULIS, Dimitri. Elementos de definição da função econômica do direito. ARGUMENTUM – ASPECTOS ECONÔMICOS DO DIREITO DO ESTADO. **Revista de Direito.** Marília: UNIMAR, 2008, volume 08, p. 18.

AMARAL, R. Globalização e o neoliberalismo. **Revista de informação legislativa.** Brasília: Senado Federal, a. 38, n. 153, jan./mar./2002, p. 08.

AMARAL, Roberto. Globalização e o neoliberalismo. **Revista de informação legislativa.** Brasília: Senado Federal, a. 38 n. 153, jan/mar. 2002. p. 08.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX:** dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. São Paulo: UNESP/Contraponto, 1996.

BALANCO, Paulo, PINTO, Eduardo Costa e MILANI, Ana Maria. **A crise econômica e a desarticulação social na América Latina:** O endividamento estrutural. Bahia *Análise & Dados*, v.13, n.3, p.677-691, dez. 2003.

BALANCO, Paulo, PINTO, Eduardo Costa e MILANI, Ana Maria. **Crise e globalização no capitalismo contemporâneo.** Alguns aspectos do debate em torno dos conceitos de Estado-nação, império e imperialismo. In: IX Encontro Nacional de Economia Política, 2004, Uberlândia. **Anais do IX Encontro Nacional de Economia Política**, 2004. v. CD-ROM.

BARROSO, João Rodrigues (coordenador). **Globalização e identidade nacional.** São Paulo: Atlas, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual,** São Paulo: Zahar, 2003. 141 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade,** São Paulo: Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** As consequências humanas, São Paulo: Zahar, 1999.

BAUMANN, Renato (organizador). **O Brasil e a economia global.** Rio de Janeiro: Campus, 1996.

CARMO, Paulo Sérgio do. **O trabalho na economia global.** 2ª edição reformulada, 8ª reimpressão. São Paulo: Moderna, 2004.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 236 p.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**. Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999, p. 19.

COSTA, Edimilson. **A globalização neoliberal e os novos fenômenos do capitalismo contemporâneo**. Síntese da tese de pós-doutorado, UNICAMP, 2002.

COUTINHO, Luciano. **A Terceira Revolução Industrial e Tecnológica: As Grandes Tendências de Mudanças, Economia e Sociedade**, n.1, p. 69-87, 1992.

DUPAS, Gilberto. **Globalização, exclusão social e governabilidade**. In: I Conferência Latino – Americana e Caribenha de Ciências Sociais, Recife, 25 de novembro de 1999.

EICHENGREEN, Barry. **A Globalização do Capital: uma história do Sistema Monetário Internacional**. Sérgio Blum (trad.). São Paulo: Editora 34, 2000, p. 73.

FERNANDES, Luis. **Globalização, neoliberalismo, privatizações: quem decide este jogo?** 2. ed. - Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1998.

FREIRE, José A. **Dinâmica do mercado de trabalho metropolitano no Brasil pós anos 90: que mudou, mudou! Mas mudou o suficiente?**. IN: XI ENCONTRO ANUAL DE ECONOMIA POLITICA. Vitória/ES, 2006. 26 p.

GONÇALVES, Reinaldo. **Globalização econômica e vulnerabilidade externa**. In: Seminário Economia Global, Integração Regional e Desenvolvimento Sustentável. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

GONÇALVES, Rogério Magnus Varela. **Direito constitucional do trabalho: aspectos controversos da automatização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. Pág 88.

HIRST, Paul & THOMPSON, Grehme. **Globalização em questão**. Petrópolis, Vozes, 1998.

HOBSBAWN, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São paulo: Companhia das Letras, 2007.

IANN, Octavio. **Teorias da globalização**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 13.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LOPES, Humberto Elias Garcia. **Globalização, estado e crise do capitalismo contemporâneo: O socialismo de mercado e a sociedade civil como estratégia de recuperação**. In: XXII Encontro da ANPAD, 1998, Foz do Iguaçu. Anais do XXII Enanpad, 1998.

MAGNOLI, Demétrio. **Globalização: Estado nacional e espaço mundial**. São Paulo. Moderna, Coleção Polêmica, 1997, p. 23.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo, Nova Cultural, Os economistas, 1985.

MARTINEZ, E., H. SALAS ; D. MARQUEZ. **Efeitos econômicos Políticos e sociocultural da globalização no setor de lácteos mexicana** "no Livro apresentado no 3º Encontro Nacional do Desenvolvimento Regional no México "México: Desenvolvimento Regional e Nacional do Projecto" Tlaxcala, Tlaxcala, abril, 1997.

MELO, Ricardo. Notas sobre tecnologia e desenvolvimento regional, **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v.4, n.1, p. 110-121, 2002.

MORAIS, A. de. **O Brasil em um Mundo Globalizado**. 2013. PALEPU, K.G.; HEALY, P.M; BERNARD, V.L. *Businesses Analysis Evaluation: using financial statements*. 3ª ed. Ohio: Thompson Learning, 2004.

NOGUEIRA, Alberto. **Globalização, regionalizações e tributação: a nova matriz mundial**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000, p. 34.

ORTEGA, Graciela Uribe. LÓPEZ, Silvana Levi de. **Globalização e fragmentação - o papel da cultura e da informação**. In *O novo mapa do mundo - fim de século e globalização: organizadores: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SCARLATO, Francisco Capuano; ARROYO, Monica*. Editora Hucitec, 3ª edição. São Paulo, 1997, pág 172.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

RAMOS, Lauro. **O desempenho recente do mercado de trabalho brasileiro: tendências, fatos estilizantes e padrões espaciais**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4818> . Acesso em: 15 de outubro de 2016.

RATTNER, Henrique. **Globalização: Em direção a um mundo só?**, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a05.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

REGO, José Marcio; MARQUES, Rosa Maria (orgs.). **Economia brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 68.

RICUPERO, Rubens; GALL, Norman. **Quais são os limites da competição e da segurança? Quais são os limites da competição e da segurança? Globalismo e localismo**, 1999. Disponível em: <http://en.braudel.org.br/publications/braudel-papers/downloads/portugues/bp17_pt.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

RODRIGUES, Roberto. **Novos tempos para o cooperativismo**. **Revista de Política Agrícola**. Brasília, n. 33, jul./ago./set. 1999, p. 03.

SALES, Tereza. in FLORES, Pablo André. **Ações afirmativas de promoção da pessoa com deficiência no direito constitucional brasileiro - 2009**. Disponível em: <<http://ged.feevale.br/bibvirtual/monografia/MonografiaPabloFlores.pdf>> Acessado em: 10 de out. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro. Record, 2000, p. 29-30.

SANTOS, Tânia Steren. **Globalização e exclusão**: A dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n.6, jul/dez 2001.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998.

SOUZA, Donaldo Bello. Globalização, a mão invisível do mercado mundializada nos bolsões da desigualdade social. **Boletim técnico do SENAC**, Volume 22 - Número 2 - Maio/Agosto 1996.

THERBORN, Goran. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n.6, jul/dez 2001, p. 122-169.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 17.

ZANLUCA, J. de S. **Contabilidade Internacional**. Disponível em: <http://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/contabilidade-internacional.htm>. Acessado em: 15 de outubro de 2016.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O ENSINO E AS SUAS PERSPECTIVAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

2

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza
Fernanda Castro Manhães
Lucas Capita Quarto
Raphael de Andrade Ribeiro
Organizadores



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O ENSINO E AS SUAS PERSPECTIVAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

2

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza
Fernanda Castro Manhães
Lucas Capita Quarto
Raphael de Andrade Ribeiro
Organizadores



2021